

Et fagligt og socialt fællesskab – med plads til alle

Inspirationsmateriale til styrkede læringmiljøer
i fagundervisningen i Idræt i 7. klasse

Indhold

Indledning ved Helle Rabøl Hansen	2
Læsevejledning	5
Den gode idrætskultur	19
Fællesskabende boldspilsundervisning	22
Udvikling og samarbejde i redskabsaktiviteter	25
At byde op til dans og skabe noget sammen	28
Du skal også være med! Elever med funktionsnedsættelse	31
Værdier, kultur og samarbejde i idræt	33
Tænkeboks. Når idrætsundervisningen er svær	36

Fælles om fællesskabende didaktikker – men hvordan?

v/ *Helle Rabøl Hansen, ph.d.*

"Det lyder rigtigt, men hvad skal vi gøre ved det?"

Sådan lød et hyppigt stillet spørgsmål til mig og andre skoleforskere, da vi for en række år siden gennemførte en foredragsrække om mistrivsel, marginalisering og mobning i skolen.

Jeg oplevede, at vi svarede nølende og usikkert tilbage. Al vores energi og de få forskningsmidler var afsat til at forstå og forklare udfordringerne, men ikke til at udvikle nye veje der i højere grad skaber skoleglæde og skoletilhør.

Spørgsmål til efterspurgte handlingsanvisninger og de nølende svar var startskuddet til en proces, hvor vi – en gruppe forskere og praktikere – begyndte at samtænke en række grundlæggende udfordringer i vores skolesystem i såvel folkeskoler som privatskoler.

Udfordringer som skoleuvillighed, kedsomhed, udstødelse og særlige behov hos enkeltelever, der ser ud til at have svært ved at forenes med skolens øvrige opgaver. Det fører til skoleulyst, *drop-outs*, sparsomme skolefærdigheder og huller i den enkelte elevs tro på egne evner eller tro på, at skolen vil dem det bedste.

Hver af de nævnte udfordringer har sine særtræk der, når det bliver ekstremt vanskeligt, kalder på særlig ekspertise – men der er også fællestræk i udfordringerne, som er værd at fæstne sig ved for alle lærere og skolepædagoger. Det handler om elever, som befinder sig i skolefællesskabernes udkant. Det kan være i periferien af elev til elev fællesskabet, men det kan også

være i periferien af det undervisningsfællesskab, som lærerne tilbyder.

I et stadigt stigende samfundstempo og i øgede krav om selvpræstationer ser det ud til, at voksensamfundet har gjort 'normalen' smallere og sværere. Samtidigt tales det frem, at alle muligheder står åbne for vores børn og unge, de skal bare selv åbne dørene. Denne modsætning mellem smalhed og mulighed får nogle elever til at 'slippe' taget i skolen eller omvendt, det får nogle lærer til at slippe taget i eleverne.

Der kan slippes på mange forskellige måder. Nogle elever står af åndeligt. De sender kun kroppen i skole, der passivt følger dagen. Andre står helt af fysisk og begynder at pjække. Og så er der alle dem, der udvikler et meget selektivt skolefagligt liv, hvor der sondres mellem 'yndlingsfag' og 'hadefag'. En opdeling der forstærkes af opdeltede erfaringer med konkrete succeser og nederlag i de forskellige fag. Det er af flere grunde ærgerligt. Skolens fag kan jo tænkes som en helhed, hvor fagene flyder sammen i en rytme, en symfoni, en dans, et økosystem, et landkort og en fælles historik, hvor fagene henter styrke og logik hos hinanden.

At se fagene som et hele betyder dog ikke, at vi forventer, at den enkelte elev er dygtig til alle fag, men det betyder, at vi gerne vil give eleverne glæden ved flerhed af faglighed. Når der lukkes ned for lyst og engagement i et fag, så lukkes der også af for at udvide horisonten netop her. En elev, der ikke holder af idræt, får måske ikke bevægelse nok. En elev, der lukker af for historie og geografi får måske ikke stof nok til ef-

tertanke, når han eller hun støder på racisme og andre inhumane forhold. Og den elev, der keder sig bravt i biologi, fanger måske ikke en grundlæggende forklaring på, hvad der er på spil med vores klima. De indsigter og praksisser kan selvfølgelig også opnås andre steder end i skolen, men hvorfor ikke lade skolen være den primære læringsmulighed, hvis vi tror på, at skolen er med til at udvikle demokratiske samfundsborgere, der trives i fællesskab med andre? Det er således ikke nok at holde skolen ud – der skal også holdes af.

Skolen møder de forskellige former for tilstede-fravær og fravær i traditionel forstand med en lang række forsøg på at genetablere lyst og aktivitet hos eleverne. Når det ikke lykkes, så oplever nogen lærere, at der mangler respekt for deres arbejde. Det fører igen til negative og konfliktfulde relationer mellem lærere og elever. Vi ved alle sammen, at når relationer kører af sporet, øges afmagten på begge sider, og det fører i værste fald til, at skolen simpelthen opgiver og slipper nogle af deres elever.

Vi ved, at elever, der opgives, enten lever et meget trist skoleliv og/eller tiltrækkes af andre fællesskaber uden for skolen, der kan give dem en følelse af tilhør. Det er godt, når det går godt, men vi ser også, at enkelte børn og unge går med fællesskaber, som er i voldsom opposition til resten af samfundet. Unge, der fx involverer sig i kriminalitet og/eller ryger ud i misbrugsmiljøer, har ganske ofte haft en meget negativ skolegang.

Der er med andre ord mange gode argumenter for at genetablere skolelyst, hvis den er forsvundet eller måske aldrig rigtigt har været der. Vi forlænger her sætningen med behovet for også at genetablere eller skabe lyst til enkelte fag, som måske står alt for meget i skyggen set fra elevens perspektiv.

Ja, kære læsere, det var netop alle disse iagttagelser af børn i skolens udkanter, der førte til ideen om *fællesskabende didaktikker*. Et begreb der indeholder tre dele i samspil:

Det fælles, det skabende og det didaktiske.

Det fælles handler om et menneskeligt grundlæggende socialt behov, nemlig at føle sig som en del af en sammenhæng. At mærke meningen med at være her. Mennesker er født som sociale væsner. Vi starter med at være hjælpeløse, men efterhånden lærer vi mere og mere i det sociale liv. Den proces varer ved livet ud, og læring er derfor en social udviklingsdynamik. Når børn starter i skolen, får de tilbudt en fælles ramme, men

det bliver først til meningsfuldhed, hvis eleverne ikke bare er tilskuer, men også får konkret, kropslig og intellektuel adgang til at tage del i aktiviteterne, hvilket fører os til det skabende. Det at være virksom gør dig til en person, der er læringens lærling. En undervisning, der tager afsæt i en viden om, at læringsspring forudsætter deltagelse i undervisningen, vil være en social funderet didaktik. Didaktik er jo lærerens grundværktøj, og didaktik betyder læringskunst. Hvordan lærer jeg nogen om noget? Visionen med fællesskabende didaktikker handler netop om at forene didaktik med deltagelsesmuligheder og dynamikker i elevgruppen. Hvordan kan elevens forcer fx blive til undervisningsbidrag til glæde for hele klassen? Hvordan kan elever lære at give hinanden feedback, opgaver og at være medlæser i og omkring lektier?

Mobning, marginalisering og mistrivsel er alt sammen forhindringer for gode deltagelsesveje og derfor retter fællesskabende didaktikker sig mod at være antimobnende, antimarginaliserende og antimistrivende i selve grebet om undervisningens kerne.

De lærere og lærere for lærere, der har skrevet dette inspirationsmateriale, har taget de første tilløb til at tænke og udvikle måder, hvorpå en skoleklasse kan ledes og føres mod mere elevengagement i skolens fag. Der er konkrete ideer til undervisningsforløb, og der er refleksioner over det som lykkes og det som ikke lykkes. Passionen for selve fagets faglige indhold mærkes tydeligt i teksterne, og den passion er ikke det samme som, at det pædagog-didaktiske altid virker, men det er frugtbart at tænke passion og didaktik i samme spor. Noget tyder nemlig på, at det også er sporet til mere mening med såvel lærerens som elevens liv i skolen. Når der er mere mening lever flere med, at der altid vil være elementer i undervisningen, der er mere monotone og rutineprægede end andre elementer. Der skabes så at sige mening med processer, der (også) er stedvist kedelige. Uden mening er det kedelige nemlig meget kvælende for at tage til sig.

Det har været spændende at følge disse undervisningstilløb udefra som (med)ophavsmand til begrebet fællesskabende didaktikker. Jeg håber, visionen kan og vil blive grebet i skoleverden, så greb og begreb kan følges ad og kvalificerer både forsknings- og skolearbejde.

Om teksten

Dette materiale er ét af fem inspirationsmaterialer, der har til formål at inspirere lærere i arbejdet med at styrke læringsmiljøet i deres fagundervisningen. Inspirationsmaterialerne er udarbejdet til udvalgte fag og klassetrin og indeholder konkrete ideer til undervisningsforløb, samt refleksioner over didaktik i de specifikke fag og på de relevante klassetrin. Der er udarbejdet materialer til følgende fag og klassetrin:

- **Historie, 4. klasse**
Skrevet af Heidi Eskelund Knudsen
- **Historie, 7. klasse**
Skrevet af Heidi Eskelund Knudsen
- **Musik, 4. klasse**
Skrevet af Signe Adrian
- **Natur/teknologi, 4. klasse**
Skrevet af Peer Daugbjerg, Charlotte Ormstrup og Kim Negendahl
- **Biologi, 7. klasse**
Skrevet af Anders Vestergaard Thomsen og Maren Elise Skjerlie Gilling
- **Idræt, 7. klasse**
Skrevet af Thomas Gabriel Piaster og Anne Gro Jensen

Materialerne er udarbejdet på opdrag fra Styrelsen for Undervisning og Kvalitet i forbindelse med projektet Styrkede læringsmiljøer i fagundervisningen. De er udarbejdet i samarbejde mellem Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, Deloitte og forfatterne.

Dette materiale er skrevet af Thomas Gabriel Piaster og Anne Gro Jensen

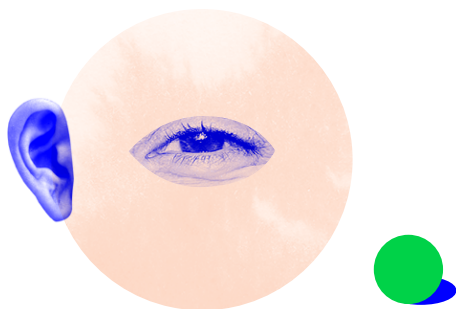


**UNDERVISNINGS
MINISTERIET**
STYRELSEN FOR
UNDERVISNING OG KVALITET

Deloitte.

Grafisk design & illustration

Trine Natskår (www.trinetrine.no)
Anne-Sophie Rosenvinge (www.asrosenvinge.com)



Intro – læsevejledning

Styrkede læringsmiljøer, fællesskabende didaktik og inklusion i idrætsundervisningen. Intentionen med dette materiale er at give idrætslærere, pædagoger, skoleledere og andre interesserede inspiration til at styrke fællesskab og læring i idrætsundervisningen – her eksemplificeret på syvende klassetrin.

Materialet er opbygget, så vi efter en kort introduktion først sparker dørene op til en idrætssal og ser, hvordan det kan se ud, når det lykkes for en idrætslærer at skabe fællesskab og læring i idrætsundervisningen. Efterfølgende analyseres casen med teoretiske og forskningsbaserede begreber, som samles i vejledende principper, der benyttes i udvalgte og eksemplariske områder i idrætsfaget. Her udpeges centrale udfordringer og muligheder, der beskrives i cases, som det kan se ud i syvende klasses idrætsundervisning.

Materialet er delt op i afsnit efter nogle af de klassiske færdigheds- og videnområder, som mange idrætslærere arbejder med og som er søjler af overordnede kompetenceområder i Fælles Mål. Ikke desto mindre bør vi huske på, at faget kan tilrettelægges anderledes, at der kan være god grund til at arbejde med temaer på tværs af disciplinerne, at idrætsundervisningen i skolerne fortsat er i gang med en udvikling fra aktivitetsfag til undervisningsfag, og at der mange steder er lang vej igen, før elever og forældre spørger, "hvad skal vi lære – og ikke hvad skal vi lave?" i idrætsfaget. På samme måde er mange af os idrætslærere i gang med at omdefinere vores roller fra traditionelt at være lærercentrede og præget af megen instruktion, til at arbejde mere varieret med forskellige undervisningsformer, hvor læreren veksler mellem at instruere, guide, coache, facilitere, give feedback og feedforward og skifter mellem at sætte eleverne til at være modta-

gere, afsendere og skabere af idrætsfaglige færdigheder og viden. Inspirationsmaterialet kan enten læses sammenhængende, eller man kan slå op i de afsnit, der virker mest relevante. Nogle af hovedprincipperne vil gå igen i flere af afsnittene, men hvert enkelt punkt uddybes i detaljer, hvilket vi forsøger at tydeliggøre i overskrifterne.

Kroppen spiller en central rolle i idrætsundervisningen og derfor er der dedikeret et særligt afsnit til at illustrere, hvordan elever med funktionsnedsættelser kan gøres til aktive meddeltagere i idrætsfaget. Her påhviler idrætslæreren en opgave med at åbne idrætsverdenen, så netop den gruppe også kan være med og inkluderes i et meningsfuldt idrætsunivers. Heldigvis er der hjælp at hente i blandt andet Handicapidrættens Videnscenter¹, og der er ofte ekstra ressourcer, som kan bruges til at støtte fællesskabet til at inkludere den enkelte.

Scenarier og fællesskabende udfordringer og strategier

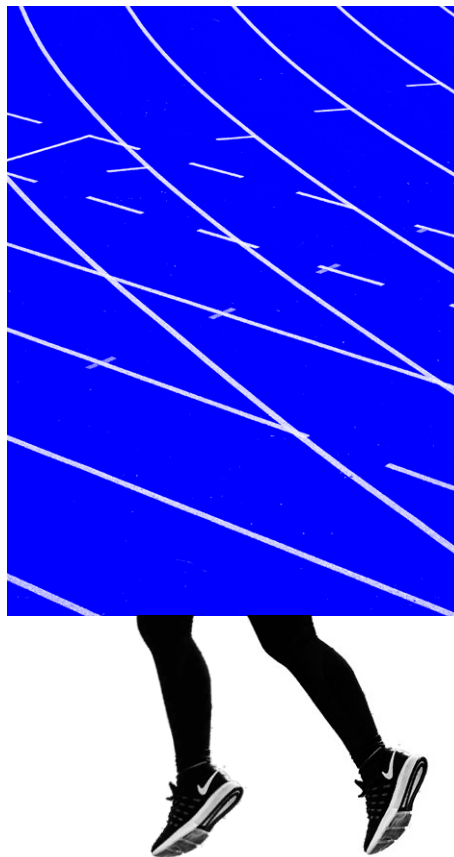
- Den gode idrætskultur – fællesskab i idrætsundervisningen.
- Fællesskabende boldspilsundervisning – et spørgsmål om med- og modspil.
- Udvikling og samarbejde i redskabsaktiviteter – tillid, tryghed, sikkerhed og modtagning.
- At byde op til dans og skabe noget sammen.
- Temaer om værdier, kultur og samarbejde i idræt (på tværs af discipliner og kulturer) – mellem individ og fællesskab.
- Du skal også være med! Elever med funktionsnedsættelser.
- Tænkéboks. Når idrætsundervisningen er svær – om at tackle problemer og ændre dårlige mønstre. Den gode idrætskultur – fællesskaber i idrætsundervisningen.

Fællesskabende didaktik i idrætsundervisningen – mulighed og udfordring

Alle lærere vil formentlig gerne have, at alle deres elever er glade, motiverede og aktive i undervisningen, og når man oplever, at det sker, er det let og meningsfuldt at være idrætslærer. Det kan være fantastisk som idrætslærer at knytte tætte bånd til en elev, som man har hjulpet med sit første overslag i redskabsgymnastik. Og man kan opleve professionel glæde, når det lykkes at få smilet til at brede sig i ansigtet på en elev, som man har vejledt til at ramme bolden rent i softball, til trods for at eleven havde en selvopfattelse af at være "bold-bange".

Men virkeligheden er ikke altid den, at eleverne står smilende foran omklædningsrummene og tripper for at komme i gang, samtidig med at de giver udtryk for, at de glæder sig til at prøve det, som læreren har forberedt.

Mange idrætslærere oplever umotiverede elever og klasser med store grupper, som ikke gider at deltage i timerne, og at de som lærere skal kæmpe først med at få dem til at deltage bare lidt i aktiviteterne og bagefter med at få dem til at gå i bad. De ser elever uden idrætstøj, med dårlige undskyldninger og modstræbende og negative attituder. Enkelte elever er motiverede for aktivitet, men ikke undervisning, og de kan dominere idrætsrummet under mottoet: *Kan vi ikke bare spille?* Ubevidst er de med til at skubbe de mindre erfarne og ivrige elever ud på bænken. Tilbage står læreren med klasser, hvor der er enorm spredning i elevernes motivation, færdigheder og engagement, og han eller hun kan opleve, at det er umuligt at få alle til at deltage eller at skabe læringsfællesskaber. I den



ene ende af spektret er der elever med stor erfaring og selvsikkerhed, mens der samtidig er elever helt uden erfaring og med bekymringer om ikke at slå til eller ligefrem komme til skade.

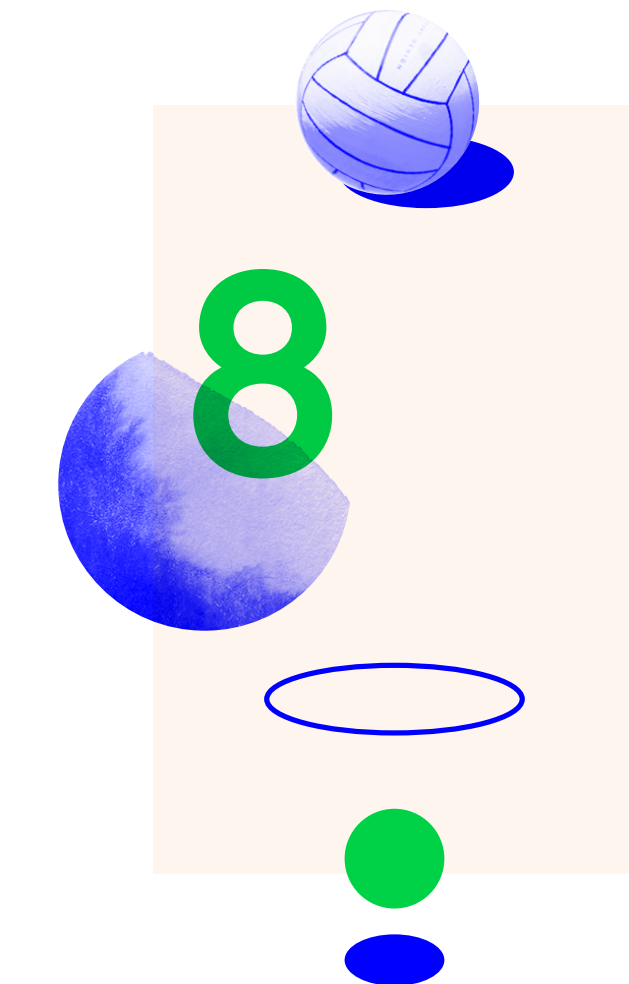
Det er ikke let, men der er håb og principper og gode råd, som læreren og til dels eleverne, skoleledelsen og forældrene kan gøre brug af, når de vil forsøge at skabe, genskabe eller fastholde læringsfællesskaber og ambitionen om, at alle elever skal lære noget og trives i idrætsundervisningen. Ambitionen er stor, når det gælder om, at få alle eleverne, uanset deres forudsætninger, til at deltage og lære så meget som muligt, hvilket også er en forudsætning for at kunne opfylde

fagets formål og mål, og belønningen er stor, når det lykkes at skabe læringsfællesskaber, som alle elever og lærere trives i.

Dette inspirationsmateriale retter sig mod idrætsundervisningen på syvende klassetrin, hvor der erfarings- og forskningsmæssigt er store udfordringer med at få alle elever til at deltage, men idéerne kan fint benyttes og tilpasses alle andre klassetrin. Omkring syvende klassetrin sker der mange ting med elevernes kroppe som følge af puberteten, og de er om muligt endnu mere sårbare og følsomme, i forhold til om de er gode nok og accepterede som betydningsfulde medlemmer af (lærings-)fællesskabet.

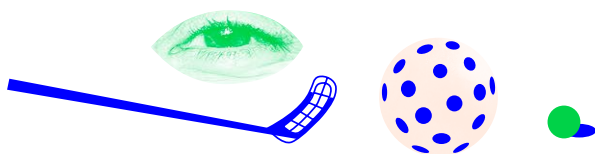
Egentlig er meget vundet, når idrætslærerne i deres fagteam får sat gode rammer for, hvordan de vil starte idrætskulturen op allerede i indskoling, så der er noget at bygge videre på i resten af skoletiden. I materialet vil indgå en række positive cases, der illustrerer nogle af de muligheder, vi har som idrætslærere for at styrke læringsfællesskabet i idrætsundervisningen, og der vil indgå nogle negative cases, der viser nogle af de problemer, man kan møde som idrætslærer. Efterfølgende gives nogle forslag til, hvordan vi kan forsøge at håndtere problemerne. Løsningsforslagene bygger på erfaringer fra den virkelige verden og på principper og idéer fra almen- og idrætsdidaktikken. Det er indlysende, at der ikke er nogen nemme løsninger, men at der er ting, som der skal arbejdes med hver eneste dag i undervisningen, for at vi kan lykkes med at skabe den kultur, vi ønsker i idrætsundervisningen.

Som udgangspunkt bør man huske på, at en klasse sjældent er et læringsfællesskab i sig selv, men snarere en tilfældig sammensat gruppe af elever på samme alderstrin. Fællesskabet og læringen opstår som et resultat af deltagelsesmuligheder i de aktiviteter og den organisering og ikke mindst den omgangstone, som læreren forsøger at gennemføre i undervisningen. Deltagelse er en forudsætning for læring og foregår bedst i et fællesskab. Det fælles er noget læreren skaber sammen med eleverne over tid. Læreren har hovedansvaret, men kan ikke gøre det alene. Derfor er en del af opgaven at give eleverne lyst og mulighed for at forstå og påtage sig ansvaret.



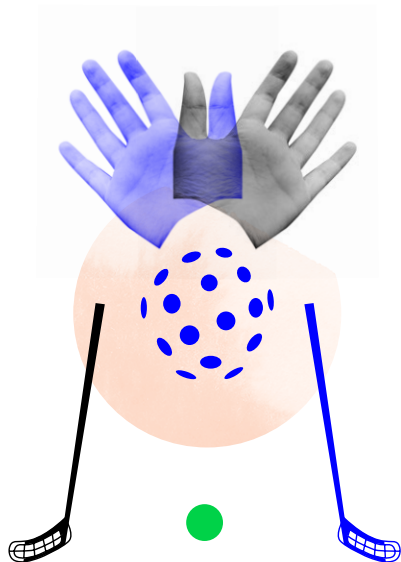
De valgte indholdsområder skal tjene som eksemplariske cases, der ligeså godt kunne have udspillet sig på nogle af de øvrige indholdsområder. Hensigten er, at de udvalgte cases afspejler nogle af de mest traditionelle områder, som mange lærere vælger at arbejde med, og at de ligner nogle af de områder, som mange idrætslærere arbejder med, men lige så godt kunne være hentet i andre overordnede kompetenceområder eller være udvalgt på baggrund af tematiseret undervisning, sådan som der lægges op til i prøven i idræt og i undervisningen i udskoling med tydelig inddragelse af de teoretiske områder og temaer på tværs af de traditionelle indholdsvalg.

Fællesskab og faglighed for alle i idræt – et ideal (case)



Syvende klasse har idræt. Alle 25 elever har en floorballstav hver, og de står i par og laver afleveringer til hinanden. En af pigerne spørger drengen ved siden af: *Hey – hvordan var det lige Andreas (læreren) sagde, at jeg skulle holde? Drengen svarer: Du skal holde bredere, med den en hånd i toppen, trække staven langs gulvet og sigte mod din makkers gode side. Pigen: Okay – sådan her? Drengen: Ja – lige præcis – super godt. Lidt efter fløjter Andreas: Sig tak til jeres makker med en high five og sig én ting hver, som er godt at fokusere på, når I skal lave gode og præcise afleveringer. Når I har gjort det, træder alle 1'erne til højre og får en ny 2'er makker. Magnus: Du løber bag om rækken ned til Thilde. Når I har jeres nye makker, skal I lave gode afleveringer igen, og I skal tælle, hvor mange I kan lave sammen på to minutter. Jeg vil gerne have, at I alle sammen husker på at være oppe på tæerne og flytte fødderne, så I hele tiden står godt i forhold til bolden – hjælp hinanden – Go!* Eleverne skifter hurtigt makker og går i gang igen. En gruppe med tre elever, får en ekstra bold og skal forsøge at holde begge bolde i gang sammen. Eleverne arbejder koncentreret. Efter tre gange to minutter, hvor eleverne sammen forsøger at sætte nye rekorder for antal afleveringer med en ny makker hver gang, fløjter læreren igen og samler eleverne om sig i en lille tæt cirkel og knæler. På sit knæ lægger han iPad'en og tegner en streg ned gennem salen. *Her skal vi have bænkene liggende, så vi får to baner, og på hver bane skal vi have det lille mål for enden af en række toppe. Når banen er lavet, skal I dribble op gennem toppene og se, om I kan score i målet. Når man har forsøgt at score, tager man hurtigt sin egen bold og trækker ud til væggen, hvor man laver en aflevering til den bagerste i rækken, inden man løber ned bag rækken klar til en ny tur. Lad os se, hvor hurtigt I sammen kan stille banerne op. Med fingeren tegner han, hvor eleverne skal dribble, skyde på mål og aflevere, inden de løber tilbage i rækken. Nogle spørgsmål? Det er der ikke, og på mindre end to minutter er banerne klar, og eleverne går i gang.*

Scenen er autentisk og stammer fra et praktikbesøg med en lærerstuderende, som havde særligt fokus på struktur, og en stor mængde ægte læretid i undervisningen (Meyer, 2005). To elever er ikke omklædt. En dreng har forstuvet foden, men står på et ben og spiller lidt med, da der trænes afleveringer i par. En pige har ondt i maven og har glemt idrætstøj. Hun kigger på fra bænken, men da øvelsen med driblinger går i gang, rejser hun sig og tager et par ture, og hun spiller med, da lektionen afsluttes med korte kampe i små hold på tværs af den lille hal. De sidste 20 minutter har læreren lavet seks hold med fire spillere på hvert hold. På whiteboardet repeterer han i løbet af tre minutter med klassen, hvordan man kan stå som hold på banen og flytte sig for at hjælpe sine medspillere. Han får eleverne til at tegne opstillingen og spørger, hvilke



muligheder man har, hvis en medspiller står et sted på banen. Han får eleverne til at gengive tre-fem punkter for godt med- og sammenspil, og endelig husker han eleverne på gentlemanship og fairplay ved at minde dem om pyt-reglen, som er en regel, eleverne har lært i de yngre klasser. På syvende klasses trin videreudvikles reglen med inspiration fra Ultimate², hvor man siger *play on* og giver modstanderne bolden og spiller videre i stedet for at skælde ud og diskutere, hvis man er i tvivl om, hvem der eventuelt lavede fejl eller rørte bolden sidst. Hellere spille end skændes, siger han og smiler – en del af eleverne nikker. De spiller med tre

spillere på banen og en udskifter, som kan skiftes ud løbende, og som minimum skiftes ved scoringer. Kampene varer fire minutter. De oversiddende hold kigger på og taler om taktik og prøver at lave aftaler om deres kommende kamp. Læreren blander sig lidt og vil gerne have alle spillere til at prøve at skyde på mål: *Hellere ramme ved siden af end slet ikke at ramme – alle skal prøve at afslutte.*

Der er fem minutter tilbage. Læreren fløjter og beder eleverne sige tak for kampen til modstanderholdet, og efter oprydningen samles eleverne i en cirkel midt på gulvet. Læreren og eleverne enes om to-tre fokuspunkter i forhold til teknikken og et-to taktiske fokuspunkter i forhold til henholdsvis angrebs- og forsvarsspillet. Han roser hele klassen for god intensitet og koncentration i øvelserne og for godt sammenspil i kampene. To af eleverne tegner på tavlen, hvordan de hjælper med at bakke op i forsvaret, hvis en af deres medspillere bliver presset, og tegner, hvor man kan løbe hen for at hjælpe en medspiller i angrebet, så det bliver lettere at komme af med bolden. Et par elever giver udtryk for, at de gerne vil spille i længere tid. Læreren spørger, om de nu også lærer noget af det, og det mener eleverne, at de gør, fordi holdene er små. Efter en kort debat og afstemning enes klassen om at spille lidt længere tid næste gang og at holdene skal møde hinanden efter systemet himmel og helvede, som de har prøvet tidligere, hvor vindere møder vindere og tabere møder tabere. Det er godt, fordi det giver jævnbyrdige kampe. Sammen med Andreas har eleverne tidligere talt om, hvad der gør boldspil gode, og hvad der giver lyst og glæde ved boldspil. To af de ting som eleverne blev enige om og skrev på whiteboardet var:

1. Jeg skal være vigtig for holdet (og det er vi ofte, når vi spiller i små hold og spil, hvor der er brug for medspillere).
2. Der skal være spænding om udfaldet (Det vil sige, der skal være jævnbyrdighed eller et godt handicap-system, så det er muligt for begge parter at vinde. Det er hverken sjovt at vinde eller tabe stort, hvis der slet ikke er spænding om kampens udfald).

Læreren beder eleverne klumpe tæt sammen med højre hånd mod midten, og i kor råber eleverne *tak for i dag* og løber i bad. I skemaform kan det se ud som nedenstående med nogle faser i lektionen og nogle opmærksomhedspunkter, som kan bruges i alle andre af idrætsfagets indholdsområder.

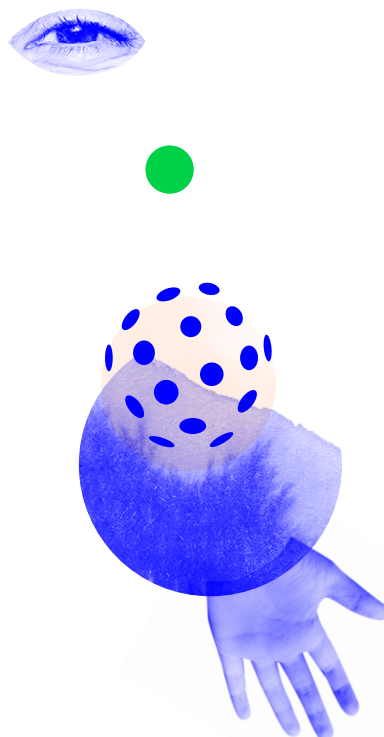
FASE	LÆRER	OPMÆRKSOM- HEDSPUNKTER	ORGANISERING
Introduktion	<i>Dejligt at se jer... Sidste gang arbejdede vi med... og i dag skal vi øve os på ...Når vi slutter lektionen, samler vi op på, hvad der er vigtigt i teknikken, taktikken og det gode sammenspil</i>	<ul style="list-style-type: none"> → Tjek ind – øjenkontakt med alle → Målsætning og kobling til forrige lektion 	Rundkreds eller halvcirkel foran whiteboard
Opvarmning med teknik og leg	<i>Vi varmer op med... Herefter laver vi en driblestafet – nævn lige to-tre fokuspunkter fra sidste uge, som er vigtige, når vi dribler...</i>	<ul style="list-style-type: none"> → Sætte stemningen med god energi → Tempo og varme → Simple øvelser – alle skal opleve, at det er let at deltage → Positive kommentarer: <i>Super godt – hold bolden tæt på kroppen...</i> → Tilpasning af niveau: De hold, der dribler hurtigst, får en lidt længere bane, og de hold, der er lidt langsommere, får en lidt kortere bane 	<p>Klassen samlet med fælles aktiviteter</p> <p>Grupper med to-tre elever på hvert hold</p>
Træning Driblinger (individuel) Afslutninger (individuel) Afleveringer (parvis og grupper på tre)	Kort demonstration og eventuelt fokuspunkter. Læreren bruger ofte elever til at vise (det går på tur), og alle kopierer greb på staven og grundbevægelsen i slowmotion og får thumbs up og eventuelt en korrektion	<ul style="list-style-type: none"> → Justering af øvelser → Feedback til alle med udfordringer og/eller støttende kommentarer og spørgsmål → Tjek af forståelse: Hvad har du/I fokus på, når I xxx? 	<p>Individuel</p> <p>Parvis med skiftende makker (lærer styrer, hvem der er sammen)</p> <p>Små grupper på tre elever (læreren laver grupperne)</p>
Funktionelle øvelser Afleveringer op ad banen med afslutning på mål (tremandsgrupper) Osv.	<i>Okay – vi skal nu bruge teknikken til at spille klogt sammen. En god aflevering er, når den er god for både den der sender bolden afsted og den, der modtager den...</i>	<ul style="list-style-type: none"> → Justering af øvelse – særligt tempo, så alle elever får erfaring med at aflevere og modtage bolden og med at skyde på mål → Flow i øvelsen så flest mulig er aktive på samme tid 	<p>Tremandsgrupper</p> <p>Læreren kan eventuelt fungere som passiv forsvarsspiller</p>

FASE	LÆRER	OPMÆRKSOMHEDSPUNKTER	ORGANISERING
Småspil Tre mod nul Tre mod en Tre mod to	Kort demo med tre-fire elever	<ul style="list-style-type: none"> → Brug af teknik og taktiske løbemønstre i spilnær situation, som gøres gradvist vanskeligere → Se at alle grupper lykkes, inden øvelsen gøres sværere 	Tremandsgrupper og eventuel målvogter, som byttes ud Der spilles en vej op ad banen, og holdene dribler tilbage langs væggen
Færdigt spil på små tre- eller firemandshold.	Fokus er på god teknik, fairplay og på at gøre sig spilbar, så man kan hjælpe sine medspillere. <i>Nævn to-tre ting, jeg kan gøre, hvis jeg står her, og jeg gerne vil gøre det lettere for Anne at aflevere til mig, når der er to forsvarspillere</i>	<ul style="list-style-type: none"> → Er alle med? → Fungerer holdene, og er de jævnbyrdige? → Højt aktivitetsniveau – få eller ingen afbrydelser 	Tre- og firemandshold på to-fire baner
Opsamling og tak for i dag	Opsamling på læring. Eventuelt brug af quiz og byt, skriftlige fokuspunkter i plenum, demonstration af fatning, grundbevægelser, aflevering, modtagning og afslutning Rundkreds med højre hånd i midten: <i>Hvad kæmper vi for?</i> Elever: <i>Sejr!</i> Lærer smiler: <i>Aarrh – nej, vi kæmper for læring. Det andet må I klare i klubben og til valgfag. En gang til: Hvad kæmper vi for?</i> Elever: <i>Læring!</i> Lærer: <i>OK – sådan – i bad med jer – tak for i dag!</i>	<ul style="list-style-type: none"> → Tjek af forståelse: <i>Hvad har vi lært (og er på vej til at lære) i dag?</i> → <i>Hvad skal vi huske til næste gang?</i> → Fælles oprydning. → Alle har haft mulighed for at blive set og læreren har givet tilbagemelding på den faglige og sociale indsats. <i>Jeg synes, at jeg kan se fremskridt hos alle med xx, og det kan blive endnu bedre når... Jeg synes, at I har arbejdet godt med YY og været gode til at håndtere tvivlsdomme og spille videre i stedet for at diskutere eller have en konflikt. Det giver meget spil og smil på læben – bliv ved med det!</i> 	Klassen samlet i plenum – lærerstyret dialog med input fra eleverne. Rundkreds eller halvcirkel. Der sluttes af med klassens kampråb

Analyse af case

Den indledende case er en succeshistorie, som kan forekomme utopisk for nogen, og der kan være lang vej til, at det bliver en realitet på alle skoler. Men casen er autentisk, og der er meget, vi kan lære af den. Samtidig er der grund til at være ydmyg, fordi der på den samme skole og årgang også har været eksempler på mindre gode læringsmiljøer, og den samme lærerstuderende har oplevet at stå i andre undervisningssituationer, hvor alt ikke bare kørte på skinner.

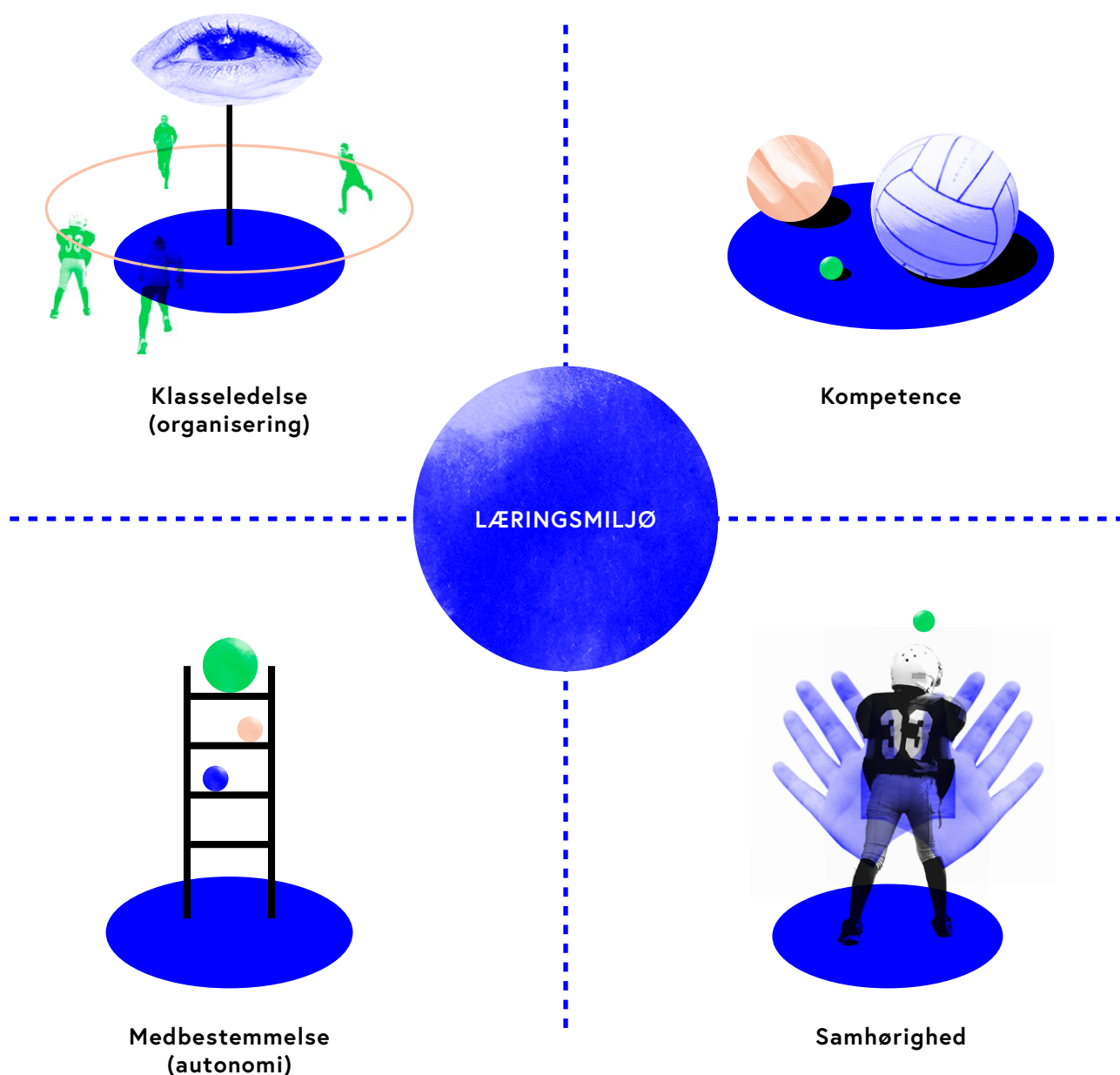
I dette tilfælde overtog den lærerstuderende en klasse, som generelt havde, hvad vi kan kalde et godt og positivt læringsmiljø. Det var et resultat af et lærerteam, som har arbejdet målrettet med netop dette gennem alle år, og af en ledelse, der bakkede op om idrætsfagets vigtighed. Dette positive udgangspunkt følger den lærerstuderende mere eller mindre bevidst op ved at inddrage alle de overordnede principper i en eller anden grad. Han udøver tydelig **klasseledelse** med korte og klare beskeder, der signalerer forventning om, at alle deltager. Indirekte er der klare mål for undervisningen, og for hvad den enkelte elev kan arbejde med for at udvikle sig teknisk og taktisk, og hvordan han vil have dem til at arbejde sammen. Der er begrænset **medbestemmelse**, men tydelig dialog, i hvilken han er omhyggelig med at tjekke, om eleverne forstår instruktionerne og meningen med aktiviteterne, så alle er oplyste og indforståede med, at aktiviteterne er relevante for alle. Ved at bruge makkerpar, high fives, fælles opgaver (rekorder) og små hold styrker han **samhørigheden** i undervisningen og den enkelte elevs oplevelse af at være betydningsfuld. Gennem fælles start- og afslutningsrutine og ritual styrkes samhørigheden yderligere. Endelig fokuserede læreren på aktiviteter, som alle elever kunne deltage i, hvilket styrker deres oplevelse af **kompetence**. Organisationen med makkerpar og øvelser, som blev justeret, så størstedelen af eleverne kunne arbejde selvstændigt, gav læreren mulighed for at cirkulere blandt alle elever og give anerkendende og opmuntrende kommentarer og samtidig give støttende feedback og feedforward til de elever, som havde behov for dette. Alt sammen noget, som stimulerer elevernes oplevelse af at være **kompetente og at høre til**.



Casen er et levende eksempel på, at det kan lade sig gøre at skabe et positivt læringsmiljø og få alle med i idrætsundervisningen, når læreren lykkes med at skabe en kultur, hvor alle tager ansvar og bliver en del af fællesskabet. Det er ikke let, men der er nogle principper og erfaringer, som alle lærere kan bruge i arbejdet med at forsøge at skabe og fastholde læringsfællesskaber i idrætsundervisningen, og som med stor sandsynlighed kan styrke elevernes motivation. Det er nogle overordnede principper, der kan udfoldes på forskellige måder i praksis. Principperne skal ikke læses som lovmæssigheder, men som vores forslag til, hvordan nogle forskningsbaserede pointer kan kombineres med erfaringer fra virkelighedens idrætsundervisning. Det vil være oplagt at diskutere og eventuelt supplere principperne i diskussioner i idrætsfagteamet.

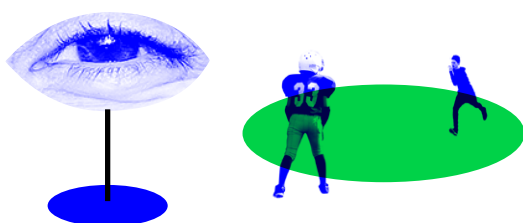
De overordnede principper for fællesskabende idrætsdidaktik:

- **Klasseledelse** (holddeling, klar struktur, positive forventninger til læring, udvikling, opførelse osv.)
- **Medbestemmelse** (dialog og forskellige grader af medindflydelse og medansvar for eleverne)
- **Kompetence** (alle skal opleve, at de kan få hjælp til at lære og udfordringer på eget niveau)
- **Samhørighed** (ritualer og rutiner, som fremhæver, at eleverne er en del af klassens, gruppens og makkerparrets fællesskab).



Det positive læringsmiljø kan opbygges og stimuleres ved at have fokus på de fire principper:

Læreren kan ideelt set arbejde med alle fire elementer på samme tid, men kan også vælge at fokusere på et element ad gangen. I praksis hænger de sammen og har indbyrdes afhængigheder. I de anvendte eksempler er der cases, som illustrerer et eller flere af elementerne ad gangen, så de samlet set bliver præsenteret alle sammen.



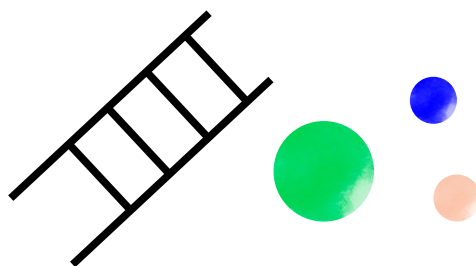
Klasseledelse i idræt

Klasseledelse karakteriseres som god, når den er tydelig og er med til at skabe struktur i undervisningen. Strukturen kan være en kæmpe hjælp for læreren og eleverne. Med faste, meningsfulde og genkendelige rutiner i undervisningen opstår der forudsigelighed og ro til at kommunikere.

Læreren leder klassen med valg af strukturer, organisering og så videre og bruger i høj grad sin stemme, sit sprog og sin krop til at sætte tempoet og stemningen i idrætsundervisningen. Med brug af smil, øjenkontakt og kropssprog kan læreren vise eleverne, at han er nærværende og opmærksom på dem. Kropssproget er sammen med de øvrige faktorer afgørende for, hvordan eleverne oplever læreren, og er dermed afgørende for, om de er trygge og motiverede til at lade sig lede. For eleverne er det betydningsfuldt, at de oplever at blive set, hørt og rørt. Som lærer er det uhyre virkningsfuldt at vise eleverne opmærksomhed med øjne, ord og krop. Når man har overskud, kan man forsøge at iscenesætte situationer, hvor det er oplagt at give eleven et smil og en high five og eventuelt rosende ord i form af tak for hjælpen eller flot indsats. Den positive kontakt virker motiverende på eleven og er langt mere effektivt end skældud eller ignorering. Det kræver opmærksomhed og overskud fra læreren, men det kan være vitalt for de sårbare elever, og det kan være med til at vende negative relationer eller mønstre til positive. Eleverne vil altid være opmærksomme på, hvordan vi som lære-

re kommunikerer, og med kroppen viser vi hele tiden noget. Ubevidst læser de, om vi er opmærksomme på dem, og om opmærksomheden er positiv, negativ eller ligegyldig. Ved at være professionelle og opmærksomme på, hvordan vi fordeler vores opmærksomhed, kan vi tilstræbe situationer, der giver anledning til positiv opmærksomhed. Tænk bare på forskellen mellem selv at stå og rydde op i frikvarteret eller at kunne sige tak til fire stærke elever for deres indsats.

Med sin autoritet har læreren en vigtig funktion med at **legitimere elevernes samarbejde og relationer**. Eksempelvis vil det være uhyre sårbart og udfordrende for en elev at byde en anden elev op til dans, eller spørge om de må komme med på et hold eller vil være makker med dem. Den udfordring er endnu større for de elever, som i forvejen er usikre på deres idrætslige kompetencer. Når læreren deler holdene eller beder eleverne træde til højre hvert 5. minut, får de en ny partner i dans eller en ny makker til styrke- eller boldøvelser, og så legitimerer læreren elevernes relation, og den er lettere at indgå i. På lignende måder er læreren med sin krop, stemme, øjenkontakt, nærvær og didaktiske valg en afgørende faktor for, om eleverne føler sig set, hørt, respekteret og betydningsfulde i læringsfællesskabet, hvilket i sidste ende er helt afgørende for, om de deltager og lærer noget. Gennem klasseledelse er mange lærere dygtige til at give eleverne en forståelse af, hvorfor de skal arbejde, som de skal. Læreren kan dele nogle af sine overvejelser med eleverne og give dem mere eller mindre indflydelse og ansvar for nogle af de indholdsmæssige og organisatoriske valg i undervisningen. Den form for medbestemmelse virker motiverende og inddragende på de fleste elever.



Medbestemmelse

Medbestemmelse er ikke et spørgsmål om, at enten eleverne eller læreren bestemmer, men om grader af medbestemmelse. Læreren kan bruge medbestemmesstigen til at synliggøre for eleverne, i hvilken grad de har medindflydelse og dermed ansvar.

Elevmedbestemmelse

→ Besluttende

→ Medbesluttende

→ Inddraget

→ Hørt

→ Orienteret

→ Uinformeret

→ Misinformeret

Grader af
deltagelse /indflydelse

Ikke deltagende -
uden indflydelse

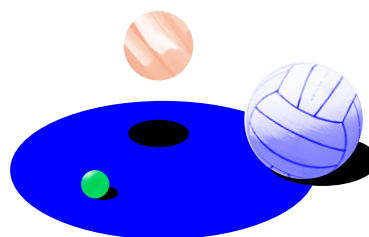
DELT LEDELSE
- DEMOKRATI

AUTORITÆR
LEDELSE

Medbestemmelse er på ingen måde frit valg eller *al magt til de elever, der råber højest*, men systematisk samtale og refleksion med eleverne, hvor deres oplevelser og idéer tages alvorligt. Det giver læreren mulighed for at argumentere for sine valg af særligt indhold og arbejdsformer, for at alle eleverne kan lære det, der er målet med undervisningen. Opstart af temaer og lektioner eller afslutninger, eller timeouts vedrørende justeringer, er oplagte tidspunkter for medbestemmelse, idet eleverne kan delagtiggøres i lærerens argumentation og eventuelt tages med på råd, hvis de har gode forslag, som kan hjælpe alle til at lære bedre. Medbestemmelse er en god mulighed for at give eleverne et fælles ansvar for fælles trivsel og læring i (idræts-)undervisningen.

I praksis kan eleverne have medbestemmelse og ansvar på flere måder. I forbindelse med opstart af et forløb kan læreren vælge at dele sine overvejelser om, hvordan de overordnede kompetencemål bringes i spil, og hvilke idrætsaktiviteter der kan bruges til at nå dem. Gennem dialog og brainstorm kan læreren få elevernes ønsker til, hvilket indhold og hvilken form og evaluering der passer til de underliggende færdigheds- og videnområder. De input kan læreren bruge i justeringen af sin planlægning, samtidig med at eleverne kan gøres medansvarlige for undervisningen.

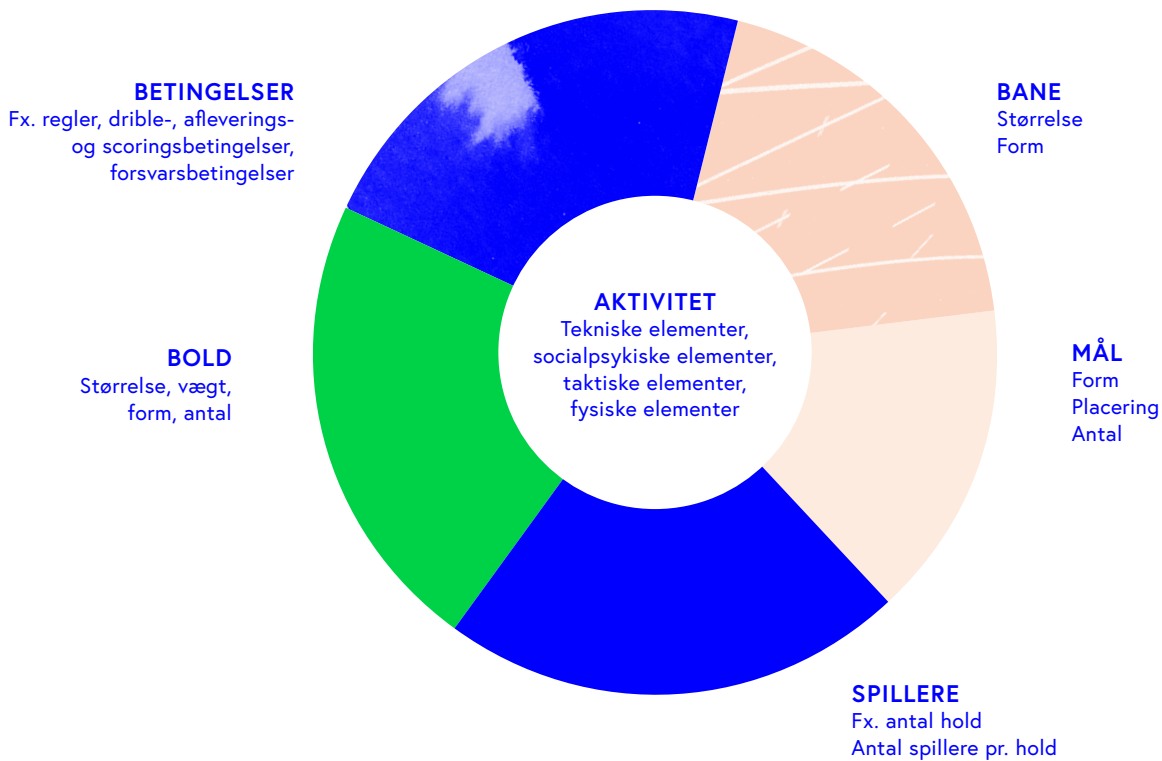
I den daglige undervisning kan eleverne være medbesluttende om justering af aktiviteter, og når modellen er synlig i idrætslokalet, kan læreren bruge den til at vise, hvad han tænker om elevernes medbestemmelse og ansvar.



Kompetence

Elevernes oplevelse af kompetence er meget afgørende for deres umiddelbare lyst til at deltage i undervisningen. Idrætsundervisningen er præget af den relativt udbredte misforståelse, at idræt (faget) er for dem, der er gode til idræt, og at det handler om at vise, hvor dygtig man er. Læreren kan hjælpe eleverne til at indse, at de naturligvis ikke både kan gå på hænder, lave fingerslag, danse hiphop og finde vej på et kort, men at det netop er det, de skal lære i idrætsstimerne med hjælp og støtte fra læreren og klassekammeraterne.

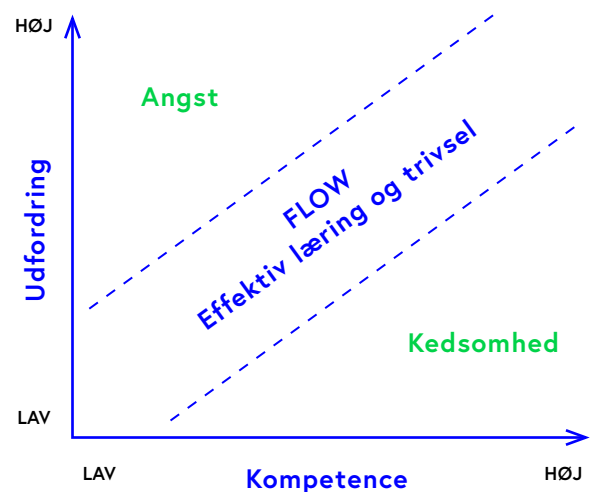
Spilhjulet



Denne læring kræver, at eleverne deltager og forsøger sig, og at eleverne accepterer, at det sjældent lykkes i første forsøg. Læreren må på forskellig vis gøre det klart for eleverne, at hun forventer, at de alle kan lære noget, og at hun har tiltro til, at deres kompetencer kan udvikles.

En meget stor del af lærerens arbejde i undervisningen går med at justere og tilpasse graden af udfordring i aktiviteter og øvelser, så den matcher elevernes forudsætninger bedst muligt. Rigtig mange idrætslærere har erfaring med idéen om flow og zonen for nærmeste udvikling og bruger den bevidst eller ubevidst som pejlemærker til at skabe balance mellem udfordring og støtte/stilladsering, så alle elever tilgodeses.

Et vigtigt redskab for mange lærere (eventuelt sammen med eleverne) er **spilhjulet**, der oprindeligt er udviklet til boldbasis, og som efterhånden findes i flere varianter og kan bruges mere generelt – også når det





ikke handler om boldspil. Spilhjulet er fremragende til at justere aktiviteter og derpå vurdere, om justeringer fremmer elevernes deltagelse og læring. Gennem dialog og støtte kan læreren hjælpe alle elever ind på det nederste trin i deres udviklingstrappe og derved give dem en oplevelse af at være kompetente til at kunne deltage.

Samhørighed

En klasse (eller flere klasser) i idrætsundervisningen er ikke nødvendigvis i sig selv et fællesskab. Der skal noget til for at gøre klassen, grupperne og holdene til udviklende fælles- og makkerskaber i modsætning til tilfældige grupperinger. Som nævnt, kan læreren via sin magt og autoritet legitimere en del af de konstellationer, eleverne skal indgå i, men læreren kan også benytte andre greb, der kan øge elevernes oplevelse af at høre til og være betydningsfulde. Der er i idrætsfaget nogle oplagte muligheder for at skabe indbyrdes afhængighed. Det er indlysende, at det ikke er lige så sjovt og udviklende at spille bordtennis, volleyball og så videre alene. At det er inspirerende at danse med en partner eller gruppe. At man kan få hjælp og støtte i redskabsgymnastik, når der er nogen, der tager imod én. At det er mere udviklende og udfordrende at slås med nogen, end alene, og at det er mere trygt og motiverende at udleve friluftsliv og overnatte i skoven sammen med nogen, end hver for sig. Som idrætslærere har vi en vigtig opgave med at hjælpe eleverne til at opleve og se værdien af disse faglige, sociale og oplevelsesmæssige fællesskaber.

Cooperative learning er et eksempel på, hvordan der strukturelt kan arbejdes med at skabe indbyrdes afhængighed i mindre grupper eller par i undervisningsopgaverne. Metoden er ikke særlig udviklet i idrætsundervisningen, men principperne og strukturerne er oplagte at afprøve.

Helt konkret kan man forsøge at skabe samhørighed med holddeling, ens tøj og andre artefakter og konstruktioner, der indikerer, at eleverne er fælles om noget. Ture, ekskursioner og overnatninger er ligeledes oplevelser, der giver anledning til, at eleverne knytter bånd til hinanden og læreren. I andre idrætskulturer og lande bruger man eksempelvis uniformering, som på godt og ondt kan vise, at der er tale om en gruppe, et hold og en skole, hvilket på et overfladisk plan kan være med til at signalere et overordnet fællesskab og tilhørsforhold. Eksemplet lader sig næppe overføre direkte, men kan åbne op for tanker om, hvordan tøj, ritualer, fælles projekter og oplevelser kan skabe mindre fællesskaber i det store fællesskab. Ideelt set er klassen et mindre fællesskab i skolens fællesskab, hvor klasser kan undervise hinanden, fremvise og/eller konkurrere med hinanden. Man kan også forestille sig, at fem elever kan opnå et vis sammenhold, hvis de er sammen på et landshold i Kin-Ball³ og skal **træne med og spille mod** klassens fire-fem andre landshold med hver deres kampråb, taktik og så videre i et forløb på fire-otte uger med boldbasis og boldspil som det overordnede kompetenceområde.

Perspektiver på praksis – når det er svært og når det lykkes

Principperne om klasseledelse, medbestemmelse, kompetence og samhørighed kan bruges som opmærksomhedspunkter og guidelines, der kan benyttes enkeltvis og diskuteres i idrætsteamet.

Det kan opleves let, når det fungerer, og der er en positiv kultur i klassen, men det er svært, når det ikke fungerer, eller når der er elever, som modarbejder læreren. I det følgende vil vi belyse, hvad der kan være årsager til, at det fungerer, og vi vil pege på, hvordan man kan forsøge at vende tingene de steder, hvor man er kørt fast og af forskellige grunde kæmper med at få eleverne til at deltage. Vi vil også se på, at eleverne er forskellige, og at der kan være forskellige årsager til deres manglende deltagelse. Ved at forstå dem bedre øges vores muligheder for at inkludere dem i fællesskabet. Der er stor forskel på, om den manglende deltagelse skyldes, at eleven har en funktionsnedsættelse eller bare tilhører de klassiske grupper af ikke-aktive elever:

- Passive elever (de stille elever, der står bagerst i køen, gemmer sig bag klassekammeraterne og spiller på de marginale pladser, eller kun er til stede, men ikke aktivt deltagende).
- Protesteleverne (*aarrghh, det gider jeg ikke og kan vi ikke bare spille?*).
- Pjækkerne (bliver væk eller sidder på bænken med pseudoskader).
- Performerne (øjentjenerne, der lader som om, at de er travlt optaget, men kun gør noget, når læreren kigger).⁴

De fire kategorier eller fænomener er på ingen måde fastlåste. Nogle elever kan optræde i flere af katego-

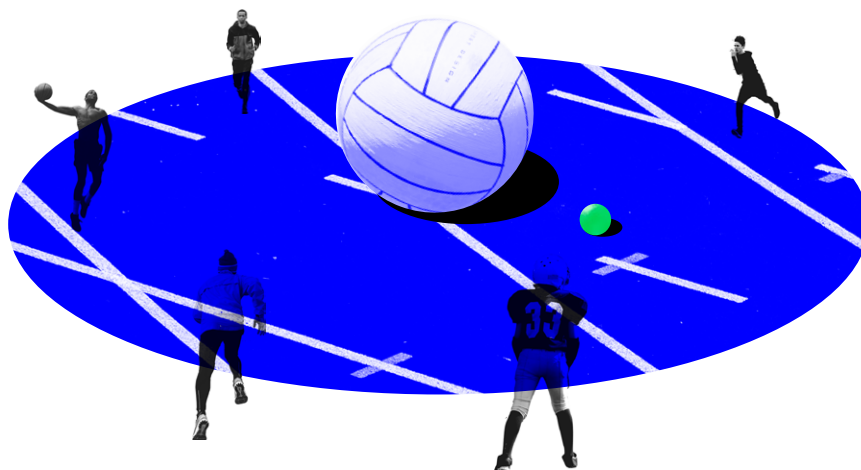


rierne og deres motivation og deltagelse afhænger af mange forskellige faktorer. På den måde er det nyttigt som idrætslærer at forstå nogle af de mekanismer, der virker henholdsvis motiverende eller demotiverende i elevernes øjne. Vi vil ikke gå i dybden med motivationsteori her, men nøjes med at konstatere, at elevernes motivation blandt andet er orienteret mod viden, mestring, præstation, relation og involvering⁵, som i en mere idrætsnær sammenhæng kan oversættes til at eleverne skal opleve, at:

- mål og indhold er relevant
- have forudsætninger for at lære og mestre
- være aktive og involverede deltagere
- være en del af et fagligt og socialt fællesskab.

Denne forståelse og opmærksomhed omkring, hvad der motiverer eleverne, skal vi bruge, når vi planlægger, gennemfører og evaluerer vores idrætsundervisning.

Den gode idrætskultur - fællesskab i idrætsundervisningen



Den gode idrætskultur og fællesskab i idrætsundervisningen bygger på fælles rutiner og aktiviteter, som både lærere og elever kan se en mening med. Meningen og fællesskabet skal baseres på didaktiske valg, der styrker elevernes oplevelse af kompetence, medbestemmelse (ansvar) og samhørighed.

Organisering og ritualer i undervisningen

En af de organisatoriske hjørnesteen er fælles ritualer ved lektionens begyndelse og afslutning. En klassisk og god måde at samle eleverne på er en rundkreds, hvor alle kan se og høre hinanden. Læreren skal tilpasse cirklen, så alle reelt kan ses og høres. Det bliver meget tydeligt at se, om alle er en del af fællesskabet fra start, og om de er med til den fælles afslutning. I rundkredsen kan læreren kommunikere med eleverne, og de kan kommunikere med hinanden. Her kan skabes forståelse for, hvad det er eleverne skal arbejde med at lære (mål), og hvordan de skal gøre det.

Ved afslutningsritualet er det oplagt at foretage en evaluering af målene og arbejdsindsatsen med eleverne og fælles beslutte, hvordan og med hvad, der skal

arbejdes videre i de næste lektioner. På den måde kan læreren skabe en rød tråd i undervisningen og hjælpe eleverne til at se meningen med aktiviteterne. Vi mener, at den gode afslutning/evaluering er præget af en ægte dialog, hvor læreren sammen med eleverne samler op på det faglige og på processen. Det giver læreren mulighed for at høre, hvordan eleverne oplever det, og samtidig give feedback på, hvad læreren vurderer der fungerer bedst med hensyn til læring, organisering og indsats. Den u hensigtsmæssige afslutning og evaluering er den, hvor læreren får tilbagemeldinger fra eleverne i stil med: *Det var sjovt, Jeg synes det var dødsygt og mega kedeligt*, uden at læreren får samlet op, men bare siger tak for i dag eller bliver overhalet af klokken, der ringer ud. Læreren må inspirere til, at afslutningen handler om i fællesskab med eleverne at samle konstruktivt op på klassens og den enkelte elevs læring og udvikling. Spørgsmål af typen: *Hvad skal der til for, at du kan (lære mere) blive bedre til at danse, springe, spille?*, kan følges op af en ægte dialog om, hvordan undervisningen skal organiseres fremover. Elevernes og lærerens forslag prioriteres og indgår i lærerens videre planlægning og justering af arbejdsformer. Det er vigtigt, at afslutningsritualet ikke bliver

en tom rutine, der bare skal tjekkes af. I den daglige undervisning kan det løses ganske hurtigt, og nogle gange er tjek af forståelse sket løbende i undervisningen. Andre gange, eller ved afslutningen af et forløb, er evalueringen mere formel med mål-cirkler, trafiklys, begrebskort, demonstration af færdigheder, videoanalyser, logbogsproduktion, tests eller opgaver.

I forbindelse med start- og slutritualet er det meget effektivt at bruge tavlen, et whiteboard eller kæmpe post-its og plancher til at fremhæve de faglige mål (oversættelse af de vejledende underordnede færdigheds- og videncmål) og bearbejde faglige begreber og fænomener. Sammen med modeller og billeder kan målene støtte transformationen af idrætsfaget fra aktivitetsfag til læringsfag og fastholde elevernes forståelse af, at alle er nødt til at deltage for at være en del af den faglige udvikling.



Det er vigtigt for os at understrege, at vi primært ser idrætsfaget som et fag, hvor eleverne er aktive med deres kroppe. Det handler om at bruge få minutter i starten, i slutningen og i korte faglige timeouts til at skabe refleksion over krop, bevægelse og idræt. Det kan fint kombineres med, at eleverne går ind i aktiviteterne med krop og sjæl og med en bevidsthed om aktiviteternes kvalitet. Vi vil gerne slå et slag for, at idrætsundervisningen skal være et rum med plads til begejstring og indlevelse. Der skal være plads til kampen, legen og dansen⁶, og læreren skal sammen med eleverne turde slippe banden og komme ud på isen. Læring og begejstring er ikke modsætninger. Begge dele kan motivere eleverne, og som lærere kan vi godt have blik for begge dele.

Som alternativ og variation til rundkredsen kan læreren benytte andre samlingsformer, men bør hele tiden have blik for, om alle elever kan ses og høres, og samtidig insistere på at have opmærksomhed. Nogle af de kendte variationsmuligheder er:

- Halvcirkel – eventuelt foran en tavle / et whiteboard
- Siddende på bænke og redskaber
- Line up med eleverne stående på en streg
- Alle mand på madrassen, hvor alle elever ligger på den tykke nedspringsmåtte
- Dobbeltcirkel (og andre strukturer fra Cooperative Learning⁷)
- Andre muligheder som kolleger og elever kan foreslå, og som kan afprøves og evalueres sammen.

Feedback

Det fagligt stærke læringsmiljø i idræt kan styrkes, når der er fokus på feedback til alle elever. Evaluering af elevernes præstationer er en god måde at støtte fagets udvikling på fra aktivitetsfag til læringsfag. Når læreren evaluerer elevernes kropslige og kognitive udvikling i faget, bliver der sat en tyk streg under, at alle elever er der for at lære noget. Ved at tjekke elevernes kropslige og kognitive forståelse (på engelsk CFU - check for understanding), kan man få blik for, om de alle er med, eller om der skal mere tid eller støtte til. Som eksempel på en metode til CFU kan nævnes quiz og byt.⁸ Nedenfor er eksempler på quiz og byt-spørgsmål, der kan bruges til check for understanding efter en periode med teenvolley og volleyball. Quiz og byt-spørgsmålene kan desuden bruges tidligt i forløbet til at synliggøre forløbetets mål ved at fremhæve, hvad det er, eleverne forventes at lære.⁹ Eksemplet er taget ud fra, at eleverne har arbejdet med volleyball i alsidig idrætsudøvelse og er desuden perspektiveret med temaet *Den gode holdspiller* med fokus på færdigheds- og videncmål fra Idrætskultur og relationer om samarbejde og ansvar.¹⁰



Quiz og byt - teenvolley og volleyball (se bilag 1)

Som afrunding af quiz og byt-spørgsmålene kan læreren bede eleverne om parvis at gruppere spørgsmålene i et trafiklys med tre bunke: En bunke på et grønt ark med alle dem, som eleverne mener de har godt styr på, en bunke på et gult ark med alle de spørgsmål, som de har lidt styr på, og en bunke på et rødt ark med alle de spørgsmål, som eleverne er usikre på. Denne form for trafiklys kan læreren bruge til i samråd med eleverne at aftale, at de skal arbejde videre med spørgsmålene i den gule og røde bunke. Fokus på læring og læringsmiljøet i idrætsklassen kan styrkes gennem eksempelvis denne form for evaluering.

Quiz og byt er blot et eksempel på en evalueringsform, og nye former er under udvikling. Af andre eksempler kan nævnes:

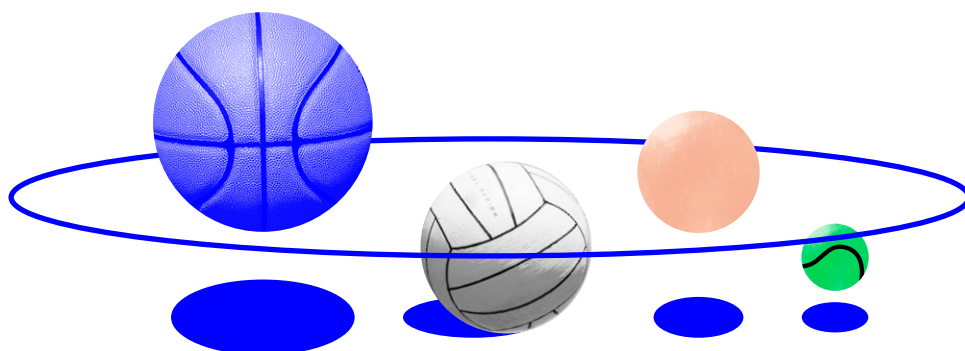
- Målcirkler
- Trafiklys
- Mix og match og lignende Cooperative Learning-strukturer
- Observationer
- Forskellige former for tekniske og fysiske tests

Det virker ikke altid, selvom man er opmærksom

De gode intentioner med modsat effekt: Eleverne spiller bold (eksempelvis partibold eller basketball). I spillet har hvert hold en uerfarene elev, som har meget få eller ingen boldberøringer, og som ofte mister bolden. Læreren er opmærksom på problematikken og stopper spillet for at foretage en justering: *Fremover skal alle spillere på holdet have rørt bolden, inden man kan score/få point.* Intentionen er naturligvis at få medspillerne til at inddrage den uerfarne spiller, men realiteten bliver, at den uerfarne spiller nu bliver en klods om benet for holdet, fordi han oftest er den sidste, der mangler at få bolden, inden holdet kan forsøge at score og få point. Stik mod lærerens intention bliver eleven nu et problem og risikerer at opleve sig selv som et problem fremfor en ressource på holdet.

I en anden idrætshal med samme udfordring prøver læreren en anden løsningsmodel. Hun organiserer **små hold** på tre spillere for at **øge den indbyrdes afhængighed** og inddeler i hold, som hun mener er så jævnbyrdige som muligt. **Holdene er lavet på forhånd**, og eleverne får nogle enkle gode råd til, hvordan de skal bevæge sig for at blive spilbare. Læreren har fokus på først at få eleverne til at lykkes med den offensive del af spillet, så alle hold og spillere får en **oplevelse af kompetence** ved at opnå scoringer. Først når alle hold og elever har oplevet at score, arbejdes der videre med spillets defensive dele. Yderligere har læreren planlagt at holdene for at matche hinanden bedst muligt niveaumæssigt skal spille korte kampe på fire minutter og herefter bytte hver gang, så vinderhold møder vinderhold og taberhold møder taberhold. Ikke for at kåre et vinderhold, men for at skabe jævnbyrdighed i træningskampene. Turneringsformen kaldes *kongebane, himmel og helvede eller Champions League vs. 4. division*, og læreren har talt med eleverne om, at det ikke er så vigtigt, om man kommer i Champions League (der er færre millioner på spil), men at det er vigtigt, at kampene bliver ligeværdige og tilpas udfordrende, så alle lærer noget, fordi de er en aktiv del af spillet. I øvrigt understreger hun, at der i virkeligheden ikke er nogen, som debutterer i Champions League uden at have spillet sig op gennem rækkerne fra 4. division.

Fællesskabende boldspilsundervisning – et spørgsmål om medspil og modspil



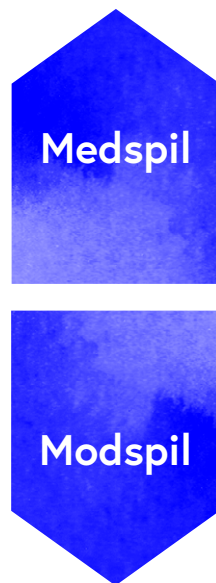
Kan vi ikke bare spille?

Case: De højest råbende elevers dominans. Der skal spilles bold. Nogle af eleverne er ellevilde: *Kan vi ikke bare spille?! råber de og er i fuld gang med at sparke et par fodbolde rundt mellem hinanden, mens de af og til hamrer bolden af sted mod målet. Andre elever trykker sig op ad væggen for ikke at stå i vejen eller blive ramt, og en håndfuld, primært piger, har ikke klædt om. Ret hurtigt opgiver læreren at lave øvelser med inder-sideafleveringer og overlap som planlagt og lader de ivrige elever dele hold, så de kan komme i gang med at spille. Der deles hurtigt to hold, men flere elever trækker sig under holdddelingen. Nogle gemmer sig lidt og forsvinder under holdddelingen, og det er særligt de elever, som ikke bliver valgt tidligt, der forsvinder eller melder sig ud. Cirka to tredjedele af eleverne går i gang med at spille, mens den resterende tredjedel ikke deltager. Der er høj intensitet i spillet, hvor der bliver tacklet, afleveret, råbt, driblet en del og jublet, når der bliver scoret. Det er tydeligt, at de elever, som er mest fodbolderfarne, også er dem, der råber mest og har klart flest aktioner med bolden. De dribler, dirigerer og afslutter ivrigt, mens de mindre erfarne elever*

spiller på kanterne og hurtigt afleverer bolden til de mest boldsikre kammerater.

Resultatet er, at de mest rutinerede er mest aktive og dermed også lærer mest, mens aktivitetsniveauet og graden af deltagelse falder med elevernes erfarings- og færdighedsniveau. Det er med til at øge forskellen på eleverne, så polariseringen mellem dem vokser.

I ovenstående beskrivelse er der tale om direkte modspil mellem eleverne i boldspillet, hvilket er den dominerende form i de fleste boldklubber, og det som de rutinerede boldspilselever opfatter som rigtigt boldspil. Konkurrence og direkte modspil kan godt bruges i skoleidrætten, når eleverne kan lære og opleve noget værdifuldt af det, men det meste af tiden bør eleverne gøre noget andet. De, der har lyst, kan konkurrere og spille kampe i pauserne. I undervisningen skal de lære noget – alle sammen. Læreren er forpligtet til at sætte fokus på, at alle eleverne skal lære noget. Som alternativ til modspillet kan undervisningen organiseres i forskellige variationer af mod- eller medspil. Ved at stille opgaver, som eleverne skal spille sammen om



- Holder bolden i gang
- Spiller til hinanden
- Fælles udvikling og sejre
- Dræber bolden
- Spiller uden om hinanden
- Vindere og tabere

at løse i par eller grupper, får de en fælles mission om at lykkes sammen.

Medspilsaktiviteter virker overvejende fællesskabende og inkluderende, mens modspilsaktiviteter har risiko for at virke ekskluderende, særligt, hvis eleverne er i heterogene/blandede grupper. Der er mange gode grunde til, at eleverne skal opleve eksempler på konkurrence og modspil i idrætsundervisningen, men det er et problem, hvis det er den eneste eller den dominerende form. Når der spilles mod hinanden er stressniveauet højt på grund af højt tempo og høj intensitet og fokus på præstation. Konkurrenceelementet medfører ofte, at der bliver råbt mere blandt eleverne, at tonen er meget direkte, kommanderende og hård, og når der er stor forskel på elevernes erfaringsniveau, er der en masse logikker, som de erfarne kender til, mens de uerfarne let får følelsen af at være som en hund i et spil kegler og af at være utilstrækkelig, i vejen og dårlig. Anderledes er det i medspilssituationer, hvor der er tid til, at man kan hjælpe hinanden og stressniveauet er lavere. Her er der tid til, at eleverne kan spørge og de rutinerede kan vise, forklare og anerkende, når de urutinerede forsøger, selvom de fejler, og der er tid og plads til prøve igen, og man kan anerkende, at rutinerede elever gør sig umage.



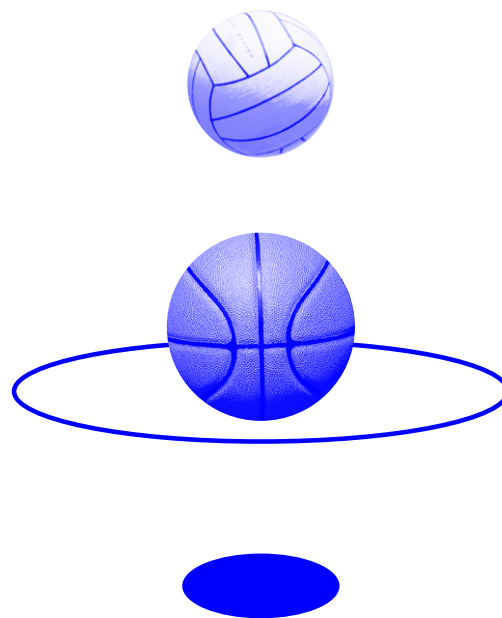
Det rene medspil kan eksemplificeres med elever, som skal se, hvor mange gange de kan spille bolden frem og tilbage mellem sig i træk uden at miste den. Grundopgaven til eleverne kan lyde: *Hvor mange gange kan I sammen XX i træk?*, hvor eleverne skal tælle, hvor mange gange de kan kaste, gribe eller lave slag. XX kan være:

- Basis kaste- og gribeøvelser
- Udfordrende kaste- og gribeøvelser
- Spille baghånd i bordtennis
- Grundslag og grundslagsmønstre i volleyball.



Mange elever motiveres af at opleve, at de kan forbedre sig sammen ved at tælle, at de eksempelvis udvikler sig fra at kunne lave tre-fire fingerslag i træk sammen til ret hurtigt at kunne lave 10, 20 eller 50 fingerslag sammen. Det giver mulighed for at synliggøre forbedringer og udvikling og anledning til at fejre sejre og forbedringer sammen, og det giver ofte læreren mulighed for at cirkulere og hjælpe dem, der er mest udfordret. Eksempelvis kan læreren, uden at det er tydeligt for eleverne, sørge for, at der hyppigt skiftes makker, så de mindst boldsikre i løbet af øvelsen får hjælp af nogle af de mest boldsikre og derved sammen kan sætte nye rekorder. Klassen kan fejre, hver gang der sættes nye milepæle, først til 100 eller 200 afleveringer, og læreren kan stille nye udfordringer (til dem, der udvikler sig hurtigst):

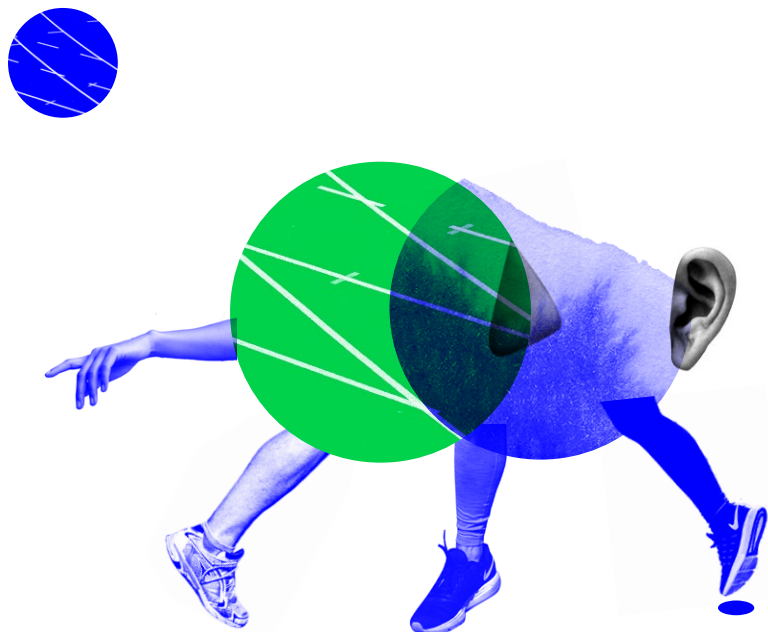
- Kast og grib skiftevis med højre og venstre hånd.
- Skift mellem at slå forhånds- og baghåndsslag.
- Hold bolden i gang ved at spille i bestemte mønstre - baggerslag, fingerslag og smash og holde den rytme kørende.
- Medspillet kan også være i grupper á to-seks spillere, der sammen skal spille på bestemte måder. Som skabelon til volleyball og mange andre boldspil kan eleverne være sammen i grupper á tre-fem, hvor de står overfor hinanden på to korte rækker, der holder bolden i gang med en bestemt teknik og arbejder på at opnå så mange afleveringer som muligt sammen.



Medspils-modspil – en hybrid

Ved at bruge tiden og/eller præcisionen som faktor, kan vi øge presset i elevopgaverne. Det bliver til en mellemtung mellem med- og modspil, idet eleverne arbejder i par eller små grupper om at løse tekniske opgaver som ovenstående, men nu med det pres, at de skal se, hvor mange de kan nå at lave på et minut, eller hvor hurtigt de kan lykkes med 20 afleveringer (starter forfra, hvis de taber bolden). Der er ikke nogen direkte modspiller eller kropskontrakt, men pres på at lykkes effektivt, og der er indirekte modspil mod de andre par/grupper.

Udvikling og samarbejde i redskabsaktiviteter – tillid, tryghed, sikkerhed og modtagning



Idræt er et kropsligt fag, og der opstår mange situationer, hvor eleverne kommer i berøring med hinanden. Berøringen kan både være en udfordring, en nødvendighed og en mulighed. En udfordring, fordi kontakt kan være et resultat af konflikter, sammenstød osv., og en nødvendighed i mange former for dans, fangeleg, boldspil og ikke mindst slåskultur¹¹ og redskabsaktiviteter, hvor man kæmper eller tager imod hinanden. Endelig er berøring og kropskontakt en mulighed, fordi venlig kropskontakt giver eleverne oplevelser af, at der bliver draget omsorg for dem, og at de bliver set.

A

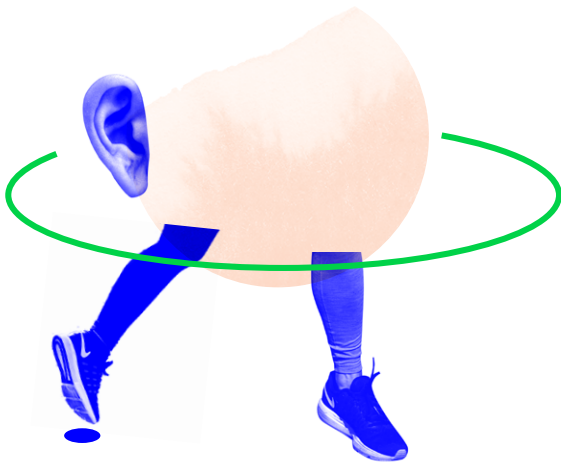
Øvelsen at føre og blive ført kan bruges i forbindelse med forløb om dans og udtryk, redskabsaktiviteter, kropsbasis (alsidig idrætsudøvelse) og ikke mindst om samarbejde og ansvar og værdier og normer (idrætskultur og relationer) samt krop, træning og trivsel.¹² Eleverne går sammen med den nærmeste makker (er de et ulige antal, er der en gruppe på tre) – læreren understreger, at det ikke er så vigtigt, hvem man er sammen med – der skal skiftes makker løbende (som vi plejer og også gør i andre fag).

B

Eleverne skal holde i hånden eller tage underarmsfatning og gå i takt til musikken, mens de mærker den anden. Efter to minutter stopper læreren dem. Der må kun kommunikeres med kroppen – ingen snak.

C

Læreren: *Super – mærk, at når I går, skal I både styre/føre og lade jer styre og føre. Nu skal I skiftes til at føre og lade jer føre. Den, der fører, skal give en god og tryk oplevelse, og den, der føres, skal lade sig føre med lukkede øjne. I må meget gerne variere retning og tempo. Hold i den ene hånd, og læg armen om skulderen på makkeren. Mærk efter, hvad der føles rart, så I kan give makkeren en god oplevelse. Efter et minut byttes der roller.*



D

Refleksionsrunde: Læreren får eleverne til parvis kort at tale om, hvad der skal til, for at det føles trygt, og hvordan man kan føre sin makker med lette og tydelige bevægelser. Læreren spørger også om, hvad man kan gøre for at være let at føre – for eksempel være opmærksom og reagere hurtigt på makkerens tryk med hænderne i modsætning til at være anspændt og selv ville styre. I dialogen lytter læreren efter, om eleverne selv kommer ind på pointerne om, at der kan være forskel på, om man fører en dreng eller en pige, og at der er forskel på, hvad hver enkelt elev (person) oplever som rart. Ofte kommer eleverne selv med udtalelser som: *Jeg synes, at det er svært, mærkeligt eller klamt at føre en af det andet køn*, og læreren får en god anledning til at få dem til at tale om respekt og om at vise hensyn. I en fortsat dialog kan vi hjælpe eleverne med spørgsmål som: *Hvordan kan vi mærke på vores makker, om det er rart og trygt eller ubehageligt og utrygt, når vi fører dem? Hvor og hvordan er det okay eller ikke okay at røre hinanden? Vi behøver ikke at være helt enige, men diskussionen er meget vigtig for, at vi kan vise hensyn og samarbejde.* Når eleverne svarer oprigtigt og seriøst, er de klar til at gå videre – ellers må man (gerne offentligt) påpege, at de ikke er modne/klar endnu til at gå videre, og derfor må øvelserne være simple og med mindre kropskontakt. Men når eleverne har fanget nogle af pointerne, lyder svarerne nærmere i stil med: *Jeg kan mærke på min makker, at hun stivner lidt, hvis hun bliver bange – så sætter jeg tempoet lidt ned eller Jeg synes, det er rarest at blive ført med en blød, men samtidig fast, hånd og endnu rarere, når jeg kan mærke armen om min skulder.* Læreren kan gå videre: *Byt makker med det par, der står nærmest. Nu skal I skiftes til at føre igen. Denne gang skal den, der fører, skifte fatning mellem skulderfatning og håndfatning, så I enten kan danne en bro eller gå under en bro, som et andet par danner. Pas godt på hinanden, ingen snak – værsgo.*

E

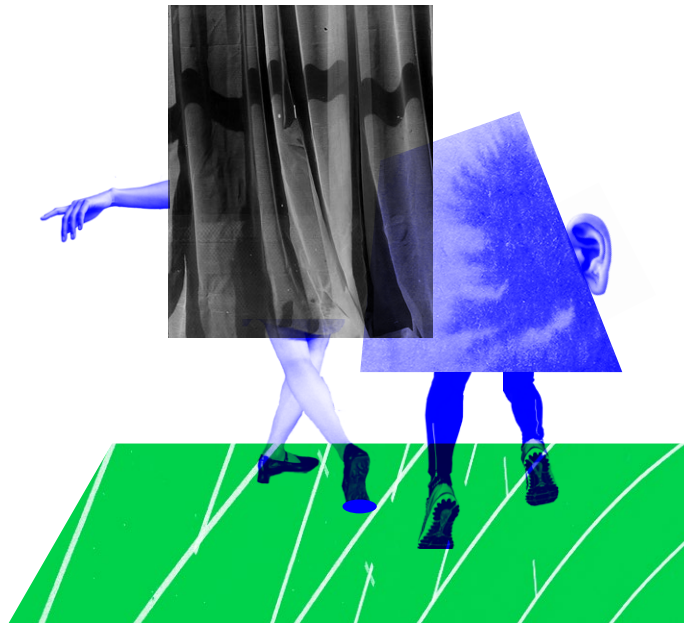
Som afslutning på øvelsen taler eleverne om nogle vigtige punkter i forhold til at arbejde sammen på denne måde. Inden samtalen har læreren besluttet, at eleverne skal forholde sig til ansvar, opmærksomhed, og hvad der er rart og eventuelt ikke rart, når de senere er nødt til at røre hinanden og arbejde sammen på andre idrætslige områder. Ofte er eleverne gode til at sætte ord på og sammen vedtage nogle få overordnede retningslinjer, der eventuelt kan noteres på tavlen eller en kæmpe post-it, som de kan vende tilbage til senere, når de danser, kæmper, tager imod osv. Mange af de ord og begreber, der kommer frem, er meget overordnede i stil med *respekt, hensyn, opmærksom og passe på* og matcher fint med det, som lærere ofte søger efter. For at skabe sammenhæng mellem færdigheds- og videncmål bruger læreren tid på at få eleverne til at beskrive, hvordan ordene kan omsættes til praksis. Hun kan bruge spørgsmål som: *Hvordan ser det ud, når vi er opmærksomme på hinanden i dans, kamp, boldspil og særligt som nu, hvor vi skal arbejde videre med spring og modtagning i redskabsaktiviteter?* Sammen kan de skrive konkrete handlinger på papiret med de overordnede begreber, så der for eksempel sammen med *opmærksom* står handlinger som *øjeblikkontakt, være tæt på, holde godt fast* osv., og så der sammen med *respekt* står *undgå at røre intime steder, men det er OK (= jeg bliver ikke sur) at blive modtaget, så man undgår skader*. Kan man få eleverne til at udvikle en talemåde i stil med *Hellere grebet på numsen – end tabt på gulvet*, kan nogle vigtige diskussioner om ansvar, samarbejde og respekt være vundet. Med den erkendelse er eleverne godt rustede til at tage godt og sikkert fat på redskabsaktiviteter.



F

Når det går godt, er klassen præget af tillid, tryghed og hjælpsomhed, og når det ikke fungerer, er der situationer med usikkerhed, drillierier og bekymringer om at se fjollet ud og mangel på empati og hjælp.

At byde op til dans og skabe noget sammen



Nogle forløb og lektioner om dans og udtryk følger en skabelon, hvor enten læreren eller en eller flere erfarne elever danser for som mesterlærere, mens de andre elever skal forsøge at kopiere bevægelserne. Formen kan fungere i nogle sammenhænge, men ofte tegner der sig et klassisk mønster:

Eleverne danser, men kun de bedste er med og står i de forreste rækker. Mange gemmer sig, griner ad hinanden, peger fingre og kommer med negative kommentarer. Resultatet er, at mange elever forsøger at trække sig eller helt forsvinder ud af undervisningen. Nogle lærere eller elever, der kan undervise på denne måde, kan, når de er opmærksomme på problematikken, bruge forskellige greb til at inddrage flest muligt gennem opmuntringer, justering af tempo og sværhedsgrad osv. Formen kan være hensigtsmæssig til at opfylde nogle af fagets mål, og den kan med fordel suppleres med en anden form for organisering.

At gå i takt - Arbejde med dans og udtryk i teori og praksis

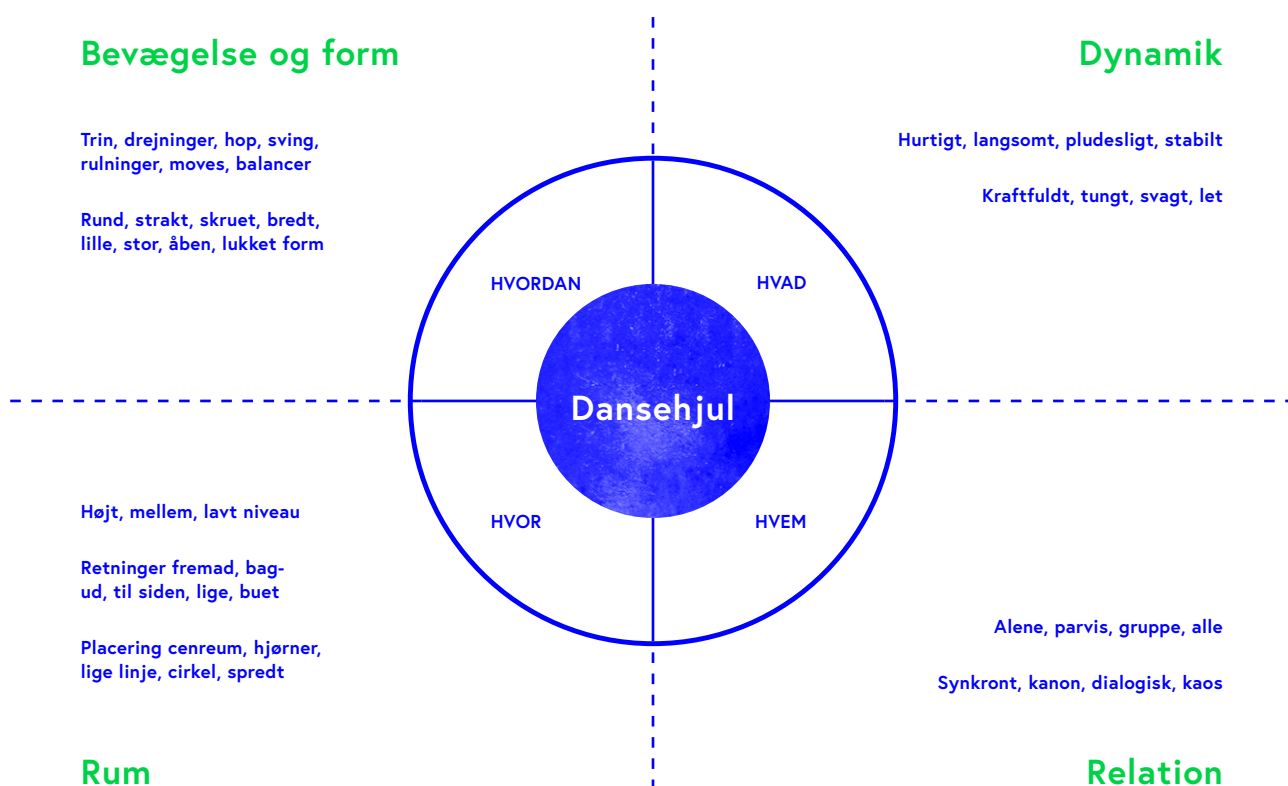
Læreren har tilrettelagt et forløb på seks-otte uger, hvor eleverne skal lære om underliggende færdigheds- og videnområder under dans og udtryk (alsidig idrætsudøvelse) og om samarbejde og ansvar (idrætskultur og relationer) efter 7. klasse.¹³ For at sikre sig, at alle har forudsætninger for at deltage, er kravet til bevægelserne fra start blot, at eleverne kan gå. Læreren inddeler eleverne i grupper af fire elever, der skal gå fire skridt frem og fire skridt tilbage i et kryds, så de drejer 90 grader til højre, hver gang de er tilbage i centrum. Musikken er tydelig og taktfast, så alle kan være med. Efter nogle minutter, hvor læreren har sikret sig, at alle kan gå i takt og har forstået opgaven, og at alle grupper og elever er blevet set og har fået ros, kan hun gå videre. Hun introducerer dansehjulet. Eleverne skal nu punkt for punkt afprøve de enkelte elementer fra dansehjulet i deres grupper. De arbejder nogle minutter med hvert punkt og viser efterfølgende kort for hin-

anden, så de kan se flere eksempler på relation (synkront, kanon osv.), dynamik (kontraster i bevægelserne, hurtig/langsom, tung/let osv.), bevægelse og form (trin, hop, drejninger, stor/lille osv.) og rum (placering, retning, høj, mellem, lav osv.).

Mens grupperne arbejder med et punkt, kan læreren cirkulere og støtte eller udfordre, og med de korte visninger kan læreren (og makkergruppen) få og give feedback og inspiration. Gennem de seks-otte uger samarbejder grupperne om at udvikle nogle bevægelses- og dansesekvenser med brug af dansehjulets punkter. Samarbejdet foregår i denne fase som en body- og brainstorm, der nedfældes på papir i stikord og/eller tegninger eller korte videoklip ved lektionens afslutning, så eleverne kan huske, hvor de er nået til næste gang, og læreren har noget dokumentation for, om alle eleverne lærer noget. I den næste fase sam-

bejder grupperne om at bidrage med sekvenser til en sammensat serie eller performance – enten en stor fælles eller som en serie af mindre indslag med dans, bevægelse og udtryk. Efter forløbet samles elever og lærer om deres produktion og evaluerer, hvad de har lært af forløbet – både om dans og udtryk og om samarbejde og ansvar.

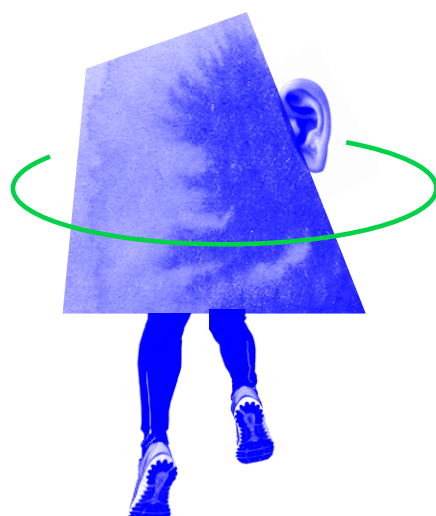
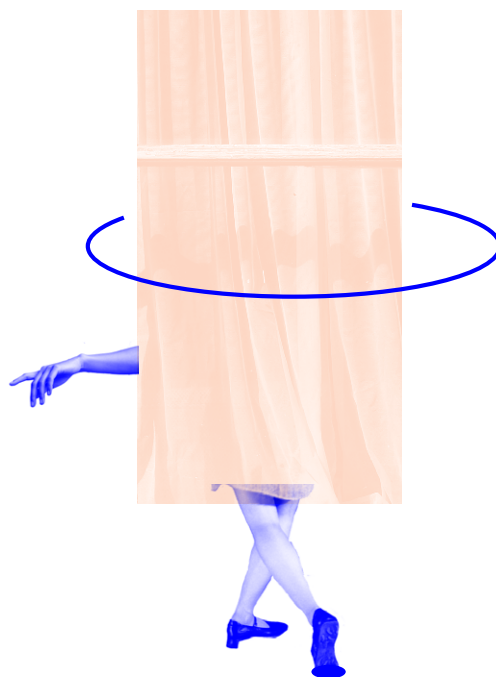
I virkeligheden handler det meget om at skabe en sekvens af bevægelser sammen og derigennem lære eleverne dansefaglige færdigheder og viden, samtidig med at de lærer om samarbejde, forskellige kulturelle normer og værdier og opøver udtryksformer. For at få alle med skal der skabes et trygt rum, hvor øvelsen ovenfor *Føre og blive ført* kan være en mulighed. Kombineret med, at vi som lærere skaber legitim deltagelse ved at danne grupper og hjælpe med, at de fungerer om det faglige, kan vi få alle til at deltage.



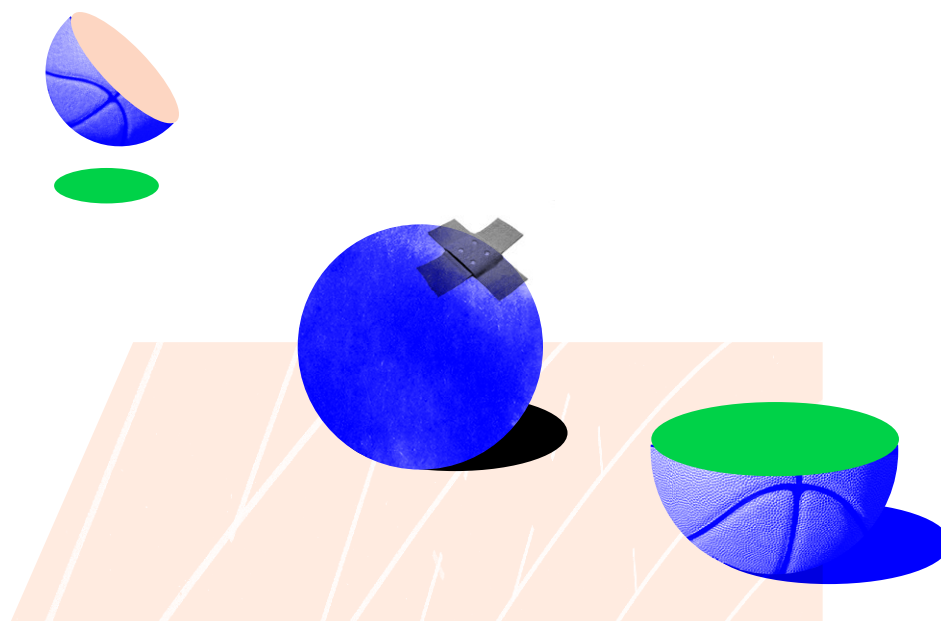
Det er følsomt at danse og være på

Eleverne vil ofte føle sig udsatte og sårbare, hvis de skal danse eller vise sig frem. Det gælder i særlig grad de elever, der i forvejen er usikre på deres krop, udseende og evner. Vi kan let se sårbarheden og tale om den, hvis vi sammenligner det med, at eleverne skal danse eller synge solo foran hele skolen, årgangen, klassen, gruppen eller bedste samarbejdsmakker, hvilket gradvist vil være mere og mere trygt. Ved at gøre det sammen med nogen og med bevægelser, der virker bekendte, kan truslen minimeres yderligere, og modet til at turde kan øges. Derfor er rammerne meget vigtige, og det kan være grunden til en sjælden gang at opdele undervisningen efter køn og først arbejde sammen, når trygheden er etableret. På samme måde er det vigtigt at insistere på, at eleverne også skal lære at danse (og spille bold) på tværs af køn for netop at lære med og om hinanden. Drengene og pigerne er naturligvis forskellige, hvilket i lige så høj grad gælder drenge og piger indbyrdes. Kropper er forskellige, og eleverne skal hjælpes til at forstå, at de selv og deres klassekammerater er gode nok som mennesker, uanset om de har meget erfaring med dans, om de er meget høje eller lave, lette eller tunge, er gået tidligt eller sent i puberteten eller andet. Forskelligheden kan være en styrke, og under alle omstændigheder skal vi idrætslærere og eleverne hele tiden arbejde med at håndtere den forskellighed, og at der kan være stor forskel på, hvor hurtigt de enkelte elever vokser og lærer.

For at illustrere det i et sprog, der gør pointen tydelig for eleverne, kan eksemplet med børn, der skal lære at gå, bruges. Næsten alle forældre til babyer taler sammen om, hvornår deres barn begynder at gå. Nogle lærer det allerede, inden de er ni-ti måneder, mens andre er mere end et år, før de tager deres første skridt. Det er ofte til forældrenes store fortvivlelse. Men *Bare rolig kan man sige. Det skal nok komme – de fleste lærer det, inden de skal i skole;-)* – bare vi hjælper lidt og er tålmodige. På samme måde kan vi kigge på hinanden i idræt og sige: *Det skal nok komme, bare vi hjælper hinanden og er tålmodige og prøver igen og igen og igen – og rejser os, når vi falder.*



Du skal også være med! Elever med funktionsnedsættelser



Alle børn skal være med til idrætsundervisningen, og de skal så vidt muligt også hjælpes til den afsluttende prøve i faget. Det gælder selvfølgelig også elever med funktionsnedsættelser.¹⁴ Gruppen er mangfoldig og dækker børn med både fysiske og/eller psykosociale vanskeligheder.

Louise sidder i kørestol, Jonas er diagnosticeret med ADHD, og Frederikke går med krykker på grund af en kraftig forstuvning af anklen. De sidder alle tre på sidelinjen til dagens undervisning. Klassen arbejder med færdigheds- og videnmål opvarmning og fysisk træning under Krop, træning og trivsel. Alle andre elever er i gang med at finde øvelser, der kan bruges til opvarmning og styrketræning af forskellige muskelgrupper. Louise er vant til at være på sidelinjen og bruger tiden på at læse eller arbejde med sin iPad. Jonas spiller på

sin iPad, men kommenterer ofte klassekammeraterne og siger, at de ser latterlige ud eller råber *Kom nu slapsvans!* Frederikke ved ikke helt, hvor hun skal gøre af sig selv, så hun finder en blød plint, som hun kan sidde på.

Ugen efter har teamet byttet rundt, så klassen får en af skolens rutinerede lærere: Jette. Hun samler som sædvanlig klassen i en rundkreds, men opdager de tre, der sidder for sig selv. *Okay*, siger hun, *Vi bliver nødt til lige at flytte vores rundkreds herover, så Louise, Jonas og Frederikke også kan være med. Frederikke kan ikke så let flytte sig, så vi rykker herover – kom!* I hovedtræk skitserer hun dagens mål og program på whiteboardet og skriver nogle enkle punkter: *Vi skal arbejde videre med fysisk træning, som I arbejdede med i sidste uge, ikke sandt? (et par elever nikker). I dag skal I:*

1

Arbejde i grupper på tre-fire elever (læreren har sammensat grupperne).

2

Alle grupper skal finde øvelser, der styrker læg-,lår-, sæde-, mave-, ryg- og skuldermuskler og for- og bagside af overarmens muskler – se den seddel, I får med ud i gruppen.

3

Hver øvelse skal laves i en let (grøn), middel (gul) og svær/hård (rød) variant, og I skal kunne vise og forklare hver variant, så andre kan prøve øvelsen.

4

I skal skrive stikord til hver øvelse på jeres øvelseskort – tag et til hver muskelgruppe.

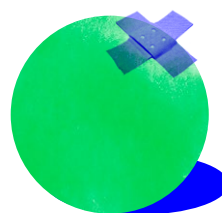
5

Hvis I bliver færdige, skal I lave variationer, hvor øvelsen laves med makker eller udstyr.

Louise, Jonas og Frederikke er med i hver deres gruppe. De kan ikke lave de samme øvelser, men både Louise og Jonas er med til at udføre øvelser. Jonas med stor energi i mange øvelser. Louise arbejder med, hvilke øvelser hun kan udføre i kørestolen, og hun aftaler med Jette og gruppen, at hun til næste uge har talt med sin fysioterapeut om, hvordan hun bedst kan styrketræne som kørestolsbruger, så gruppen kan få det med. Frederikke er stort set ikke med i de praktiske øvelser, men hun er aktiv og ivrigt med til at komme med forslag til øvelser og notere stikord på gruppens papir.

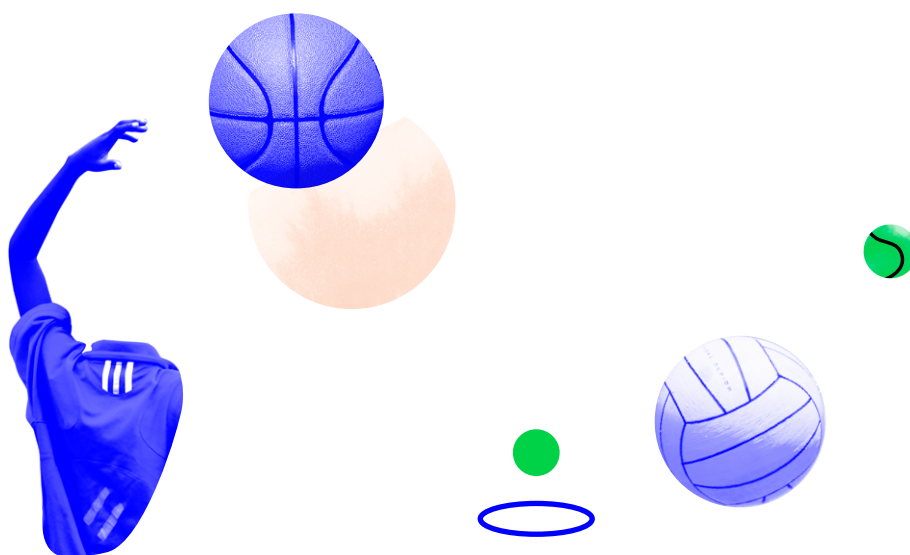
Ideelt kan alle elever inddrages i læringsfællesskabet. De vigtigste principper er, at:

- Alle skal lære så meget som muligt i idrætsundervisningen (læringsmål for alle), men målene indfris på forskellige måder og eventuelt med forskellige midler.
- Der er dialog om undervisningen, og hvordan aktiviteter kan justeres.
- Der er tydelige, fælles og forudsigelige forventninger om deltagelse fra alle, og at deltagelse sker i fællesskab og omsorg.
- Der er fokus på klassen mere end på enkelte elever.



Dialogen skal handle om, hvordan alle bedst kan være med. Eleverne kan have mange gode idéer til, hvordan man kan være aktiv, selvom man har kort- eller langvarige funktionsnedsættelser. På kort sigt kan alle elever bidrage til justeringer. I praksis kan de foreslå, at en kørestolsbruger har tre bløde bolde eller et langt skumrør til hjælp, når han eller hun er fanger i en tagfat. På lidt længere sigt er det oplagt at prøve særlige idrætter og få besøg eller tage på ekskursion for at opleve goalball, kørestolsbasket eller lignende. I den daglige undervisning skal alle elever være så meget i bevægelse som muligt, og ellers er der eksempler på, at skadede elever er aktive og lærer som idrætsjournalister, coaches, dommere, officials osv. Det kræver, at vi insisterer på dialog. Denne form for fællesskab og inklusion vil være et fint svar på en stor del af idrætsfagets formål¹⁵ og dannelsespotentialer. En klasse, der har faglige, personlige og sociale kompetencer til at skabe et respektfuldt, rummeligt og aktivt læringsfællesskab, vil være godt på vej til at tage ansvar i forpligtende fællesskaber, vise forståelse for individ og samfund, sundhed, idrætskultur og ikke mindst betydningen af livslang fysisk udfoldelse. Der er god grund til at rose og anerkende, når det lykkes.

Temaer om værdier, kultur og samarbejde i idræt – mellem individ og fællesskab



Læreren har tilrettelagt et forløb med temaet *idrættens værdier – individ og fællesskab*. Temaet trækker på færdigheds- og videncmål fra Idrætskultur- og værdier, Krop, træning og trivsel samt alsidig idrætsudøvelse i form af boldbasis og boldspil.

Temabaseret undervisning – fra solørøve til teamplayer

I et forløb med boldbasis og boldspil og fysisk træning beslutter læreren at tematisere undervisningen ved hjælp af kompetencemål om samarbejde og ansvar (Idrætskultur og relationer).¹⁶ Som opstart på forløbet foretager eleverne i firemandsgrupper en brainstorm om, hvad de synes karakteriserer den gode holdspiller, og de kommer med eksempler på og anekdoter om, hvor de selv eller andre idrætsudøvere har udvist ansvar og samarbejde. Læreren bruger strukturen *tænk-par-del*¹⁷ og samler deres hovedpointer på en kæmpe post-it, som de skiftes til at skrive på. For at understrege pointen om ansvar og samarbejde foretager

eleverne på to minutter en omvendt brainstorm, hvor de med strukturen *møde på midten*¹⁸ enes om gode eksempler på det modsatte af ansvar og samarbejde. Eleverne griner lidt undervejs og får alle noteret noget. I opsamlingen bruger læreren et af elevernes eksempler, *solorøve*,¹⁹ fordi det er tydeligt, at de kan forstå og forholde sig til udtrykket. *Okay – super godt! Det er det, vores forløb handler om. Vi kalder det: fra solørøve til holdspiller eller teamplayer. Det handler altså om, at samtidig med at vi skal bruge de kommende uger til at forbedre vores teknik og taktik i boldspil og skal lære mere om, hvordan vi kan lave fysisk træning, så skal vi også lære mere om, hvordan man kan tage ansvar og samarbejde, og vi skal lære om værdier og normer som idrætsudøvere. Det glæder jeg mig til! Ved I for øvrigt, hvad normer betyder? Vis det med tommelfingerbarometeret.*²⁰ De fleste elever har tommelfingeren vandret eller under. *Okay – det vender vi tilbage til. Lad os komme i gang med den første øvelse. Vi skal spille mønsterbold.* Læreren samler hele klassen i en stor rundkreds og instruerer.

Mønsterbold: en øvelse med progression

1

Opstil en stor gruppe med hele klassen, og stil jer i en rundkreds. Tag en volleyball. Den første elev kalder navnet på en klassekammerat nogenlunde overfor og afleverer bolden med en præcis tohåndsbrystaflevering. Bolden bliver grebet, og den med bolden kalder på samme måde en klassekammerats navn og afleverer præcist. Sådan fortsætter det med navne og afleveringer, indtil alle har haft bolden. Det er nu klassens mønster. Det er vigtigt, at alle har modtaget bolden (den, der startede med bolden, skal have den sidste aflevering, og man må kun modtage bolden én gang).

Første runde: spil bolden hurtigt og præcist rundt. Når I har styr på mønstret, skal I sætte nogle flere bolde i spil, og de skal afleveres på forskellige måder.

2

Til anden runde skal I for eksempel bruge:

- Volleyball – tohåndsbrystaflevering
- Håndbold (gerne streethåndbold) – overhåndskast med den gode hånd
- Basketball – tohåndsstudsaflevering
- Fodbold – indersideaflevering
- Eventuelt tennisbold, rugbybold.



3

Tredje runde: Når I har styr på mønstret og flere bolde, er vi klar til tredje runde. Start med en volleyball (og vent med de andre). I skal spille præcis samme mønster, hvor I kalder navnet og spiller bolden, men nu skal I følge efter bolden og løbe over og stille jer på jeres makkers plads. I har fælles ansvar for at spille bolden præcist og undgå at ramme hinanden, samtidig med at I løber og holder formen på cirklen.

4

Fjerde runde: som runde tre, men med flere bolde.

5

Femte runde: som runde fire, men nu helt uden lyd. I skal være opmærksomme på, hvem I skal modtage bolden fra, og hvor jeres afleveringsmakker er. Brug kropssprog.

6

Sjette runde: Nu kan I dele jer i to lige store grupper og lave et nyt mønster i hver og konkurrere mod hinanden om, hvilket hold der hurtigst kan spille boldene rundt i tre fulde omgange.

Tag eventuelt et par timeouts undervejs, og tal om, hvordan I bedst løser opgaven, og rund øvelsen af med at tale om, hvordan I bedst kunne hjælpe hinanden og få mønstret til at fungere.

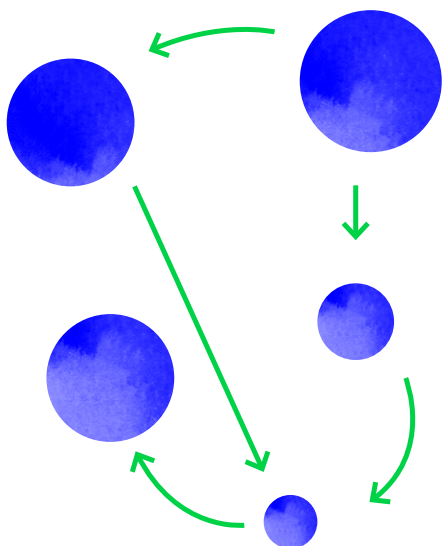
Efter øvelsen og med korte refleksionsrunder (timeouts) spørger læreren om, hvordan eleverne kan samarbejde og hjælpe hinanden med at løse opgaven. Der kommer mange gode svar, og de bedste samles på en kæmpe post-it, der bruges til at skrive videre på i de

kommende lektioner. Den kommer til at fungere som et fælles begrebskort og en huskeseddel for eleverne.

Begrebskortet indgår i klassens fælles produktion undervejs i forløbet. Udover begrebskortet om teamplay-eren skal eleverne i firemandsgrupper udarbejde teknik- og taktikkort.

Teknikkort er en samling af nøgleord og fokuspunkter, som eleverne formulerer, tegner og skriver sammen for hver af de centrale teknikker i de boldspil, de arbejder med. Teknikkortene samles i papirform og/eller digitalt som en fælles produktion, der kan bruges, hvis de senere skal arbejde med boldspillene eller eventuelt til den afsluttende prøve i 9. klasse. Se eksempel på teknikkort i bilag.

Taktikkort er en beskrivelse af fokuspunkter til taktiske elementer i boldspillet. De centrale begreber i forløbet hentes i modellerne om boldspilsfamilier, boldspilstrappen og spilhjulet, og de centrale beskrivelser af samarbejde og ansvar skal komme fra samtaler om og refleksioner over, hvad der kendetegner den gode holdspiller i modsætning til den dårlige eller egocentrerede type.



Rollespil

I forlængelse af begrebskortet kan det være en god idé med nogle praktiske øvelser. En sjov, tankevækkende og lærerig aktivitet i forløbet er at lade eleverne skrive små sedler, der beskriver forskellige roller, man kan observere i holdspil. Med lidt hjælp kan de komme frem til nogle arketyper, som de kan trække lod mellem og afprøve i et boldspil, og efterfølgende kan de tale om oplevelsen. Arketyperne kan være:

- Humørbomben – smiler, jubler og siger *kom igen og glatter ud ved konflikter*.
- Egotripperen – kalder konstant på bolden, men afleverer aldrig til andre.
- Brokkehovedet – brokker sig over alt, både dommer og med- og modspillere.
- Den opofrende – afleverer altid til de andre, roser og afslutter aldrig selv.
- Anføreren – har blik for alle, er rolig og tager beslutninger.
- Arbejdshesten – løber meget, bakker op og er meget stille.
- Krigeren – råber dirigerer, kæmper, tager nærkampe og fighter også på de umulige bolde.
- Den boldforskrækkede – trækker sig, har svært ved holde sin position i opdækningen og er tavs.

Eleverne kan spille boldspil og boldbasisspil i små hold på tre-fem spillere. Til spillet får de et rollekort, som de skal holde for sig selv, men forsøge at leve op til. Efter 10-15 minutters spil stoppes spillet, og de skal gætte hinandens roller og tale om, hvordan de oplever at være og spille sammen med de forskellige roller. Sidst i forløbet eller lektionen spiller de igen boldspil i småhold og taler om, hvilke typer de gerne vil have på holdet, og hvem der skal prøve hvilken rolle. Senere skifter eleverne til en anderledes rolle, og de hjælper hinanden ved at vise og forklare, hvordan de kan forsøge at spille de andre roller. Hver elev kan vælge et fokuspunkt at arbejde med for at blive en endnu bedre teamspiller.



Tæneboks: Når idrætsundervisningen er svær – om at takle problemer og ændre negative mønstre

Signe har som idrætslærer i flere år haft velfungerende klasser med trivsel, deltagelse og læring. Nu oplever hun at have to 7. klasser sammen. De er overordnet set gode klasser, og mange arbejder med faget og er glade og deltagende, men tre-fire elever, som hun har flere og flere konflikter med, udfordrer hende, og hun synes, de er stridende og tarvelige. Signe bliver af og til irriteret og fornemmer, at de modarbejder hende og bare er ude på at ødelægge de planlagte aktiviteter. Problemet forstærkes af, at der efterhånden er en del medløbere, der også begynder at pjatte og forstyrre, når først de stridende elever udfordrer, og der opstår uro. Det går ud over klassens trivsel og arbejdsindsats, og det dræner hendes motivation og humør. Det bliver til et negativt mønster, hvor hun allerede før lektionens start kan mærke de stridende elevers modvilje og sin egen frustration. Når uroen er værst, ødelægges det fuldkomne de planlagte aktiviteter, og konflikterne fjerner lærerens fokus fra resten af klassen. Der går meget tid med at skælde ud, og imens er der mange af de andre elever, der går i stå med de idrætslige aktiviteter. Det er blevet til et næsten fast mønster, hvor Signe prøver at komme i gang med idrætsaktiviteterne, men hurtigt forstyrres af små provokationer og forstyrrelser fra snart den ene og så den anden elev, der har alverdens undskyldninger og forurettede attituder, så snart hun konfronterer dem eller henstiller til, at de opfører sig ordentligt og tager undervisningen seriøst. Situationen er alvorlig og fastlåst og har konsekvenser for både lærer og elever. Som lærer er det opslidende, og nogle ville givetvis give op og bare overleve resten af året og elevernes tyranni og så give klasserne videre til en anden lærer. Men Signe drøfter situationen med sin ældre kollega Mads.

Han lytter først og nikker til hendes fortælling, som han godt kan sætte sig ind i, idet han selv har oplevet lignende situationer. Mads spørger hende ud om, hvad der sker, og de prøver sammen at forstå, hvorfor det går galt, og hvorfor eleverne obstruerer undervisningen. De kan ikke finde nogen enkel forklaring, men Signes ældre kollega fortæller om, at han ved tidligere lignende konfliktsituationer har arrangeret en tænkeboks. Idéen med tænkeboksen er at tage en samtale på et tidspunkt, hvor situationen ikke er præget af konflikt. Lærerne er enige om, at situationerne er særlig udfordrende, når konflikterne udspiller sig i undervisningen foran klassen, og læreren skal balancere mellem at tilgodese klassens arbejde og den ulmende konflikt. De taler om, at tænkeboksen kan bruges på to niveauer:

- Tænkeboks med hele klassen – fælles samtale om at optimere klassens arbejds- og læringsklima.
- Tænkeboks med en elev eller en mindre gruppe af elever – for at vende et u hensigtsmæssigt mønster.

Tænkeboksene er i disse tilfælde en kontrolleret samtale, hvor læreren kan præsentere og dele sin analyse og vurdering af, hvordan det går eller ikke går med undervisningen. Det er vigtigt, at læreren har kontrol over situationen under samtalen og inviterer eleverne til at tage ansvar. Signe og Mads enes om, at det opnår de bedste, når de vælger tid og sted, og når de er to lærere, der står sammen. I idrætsteamet indgår de en aftale om en grundskitse for de to typer tænkebokse.



Tænkeboks – klassen

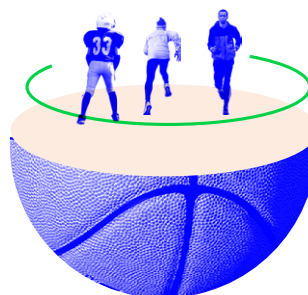
I den kollektive tænkeboks med hele klassen er der oftest tale om en evaluering af undervisningen, der kan ske løbende eller være mere struktureret, for eksempel halvvejs i eller ved afslutningen af et forløb. Målet er at foretage en formativ evaluering af undervisningen med fokus på, hvad der giver de bedste forudsætninger for læring for alle i klassen. Som noget nyt i 7. klasse beslutter Signe og Mads at foretage en struktureret evaluering ved hjælp af Delphimetoden.²¹ Først svarer eleverne med tre eksempler på elementer, der fungerer godt, når de skal lære noget i idrætsundervisningen. Derpå skriver de hver især tre punkter, der kan øge deres lyst og læring i idrætsundervisningen. Når de har svaret hver især, cirkulerer skemaerne mellem alle eleverne, der sætter en streg ud for de udsagn, de er enige i. Derefter tæller eleverne antallet af streger sammen, og lærerne styrer en samtale med klassen om de forslag, der er til, hvad de skal fortsætte med, og hvad de kan gøre for at styrke læringsmiljøet. Lærerne samler skemaerne ind og foretager en kort opsamling sammen med eleverne.

Tænkeboks – gruppe

I den aktuelle case er Signe og Mads enige om, at de vil have en snak med de elever, som de oplever, udfordrer dem mest. Hvis lignende situationer opstår igen, vil de bede om et tænkeboksmøde med udvalgte elever. De vil trække eleverne til side for at tale med dem om situationen. Som mulighed for at afdramatisere situationen kan de afholde korte lærings samtaler med alle eleverne, så det bliver mindre tydeligt, hvem der opleves som udfordrende.

I samtalen vil lærerne spørge oprigtigt ind til elevernes oplevelser og gøre, hvad de kan, for at få dem til at dele deres oplevelse af idrætslektionerne. De vil forsøge at komme gennem følgende punkter for at nå til forslag til, hvordan de sammen gør undervisningen bedre og eventuelt indgår aftaler om, hvordan de kan tage eventuelle konflikter i optakten:

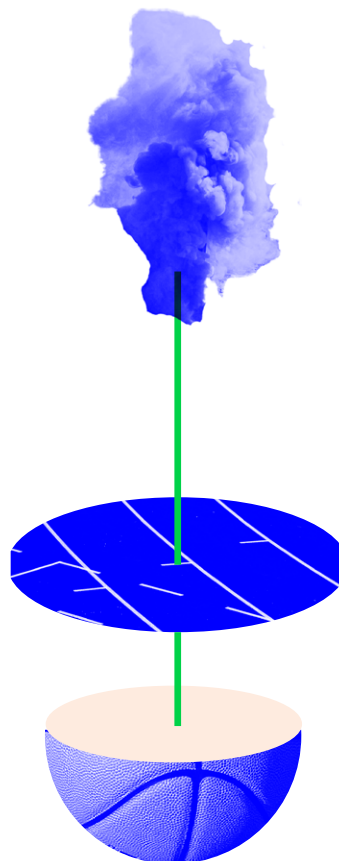
- Interview med eleverne for at høre deres oplevelser.
- Lærernes analyse af, at der af og til er u hensigtsmæssige mønstre i undervisningen, som de gerne vil have hjælp til at ændre.
- Fælles forslag til, hvordan udfordringen kan løses. Lærerne lytter og tager imod forslag og præsenterer eventuelt egne forslag.
- Aftale om, hvordan udfordringen håndteres på kort og lang sigt, og ikke mindst om, hvordan og hvornår man følger op på aftalerne.



Samtalen skal afvikles i en atmosfære af alvor og vilje til at lytte og insistere på, at de sammen skal finde løsninger, så både elever og lærere kan se, at undervisningen fungerer, så alle klassens elever lærer noget og trives. Lærerne må insistere på, at mønstret skal ændres, og tænkeboksen er elevernes mulighed for at tage ansvar i processen. For at motivere til konstruktive løsninger er det vigtigt at være lydhør og imødekommende, når eleverne kommer med konstruktive forslag. For at øge sandsynligheden for, at det lykkes at ændre noget, må lærerne sikre sig at aftale med eleverne, hvordan der skal følges op, og hvad eleverne eller lærerne kan gøre, hvis det ikke lige går, som de ønsker. Samtalen må ikke afsluttes med, at eleverne siger: *Jeg/vi skal bare tage os mere sammen og opføre os ordentligt*. Her må lærerne føre samtalen videre og bede om aftaler om, hvad læreren/lærerne skal gøre, hvis han/hun/de pludselig kan mærke, at det er ved at gå galt igen. I mange tilfælde kan det styrke aftalerne, at man skriver to-fire punkter ned på et papir med dato, som man kan bruge til at kigge tilbage på og sige: *Godt vi fik løst det problem* eller til at gå videre i dialogen, hvis ikke problemet løses.

I casen med de udfordrende elever enes Signe og Mads om, at det er i orden at sende eleverne bort fra aktiviteten og ud på bænken i undervisningen. Det foregår på en venlig, men bestemt, måde med besked til eleverne om, at det må de have en snak om efterfølgende.

Tilbage i idrætssalen den efterfølgende uge skal klassen træne videre med volleyball. Allerede under opvarmningen er der et par af drengene, der fjoller og overhører lærerens instruktioner. Et par piger ruller med øjnene, når Signe siger noget, og irritationen kommer langsomt snigende. I den første øvelse med grundslag i par mister et par drenge deres bold. Da de skal hente bolden, skubber de til parret ved siden af, og den ene sparker bolden tilbage til sin makker med stor risiko for at forstyrre de andre elever. Mads henshtiller til, at de tager hensyn og prøver at guide dem. *Vi kan godt – det er bare et fuXXXXX tøsespil*, siger den ene dreng. Et par piger fniser og går i stå med deres øvelse og ser nærmest ud som om de gør sig dårlige med vilje. *Okay*, siger Mads hvis det er for svært, *kan I starte med at lave fingerslagskast, som vi trænede i kidsvolley tidligere – og så vende tilbage til øvelsen*. *Som om!* siger den ene pige og ser stærkt misfornøjet ud. Et øjeblik senere sparker en af drengene igen en bold igennem hallen, hvilket forstyrrer de andres koncentration. Mads beder de to drenge sætte sig stille og roligt i hvert sit hjørne og kigge på og lige tage en tænkepause. Mens læreren cirkulerer mellem de an-



dre elever, begynder drengene at kommentere nogle af de andre elever og grine af pigerne, hvis de laver fejl. Kommentarerne er negative, og pigerne reagerer ved at kaste en bold efter den ene dreng og råbe: *Hold kæft!* De to drenge farer op og råber ad pigen med ukvemsord. Det forstyrrer selvfølgelig alle. Signe og Mads forholder roligt og får dæmpet gemytterne. De to drenge og den ene pige bliver bedt om at sætte sig hver for sig med besked om kort at beskrive, hvad der foregår. Mads fuldfører øvelsen med den tilbageblevne pige, og sammen forsøger han og Signe at gennemføre resten af undervisningen og gøre den så attraktiv som mulig. Efter afslutningen af lektionen fortæller Signe, at de vil indkalde de tre elever til et møde, og at de godt kan gå i tænkeboks over, hvordan de kan være med til at forbedre idrætsundervisningen.



Det er vigtigt, at tænkebokse bruges med omhu og kun bruges i det omfang, det giver mening for lærer og elever, så de ikke bliver forfladiget. De skal virke forebyggende og understrege, at undervisning og læring er et fælles ansvar. I mange tilfælde kan læreren selv tage en mindre alvorlig og formaliseret tænkeboks med en elev, og andre gange kan det være en hjælp til at revitalisere undervisningen. Sandsynligheden for, at det lykkes, er størst, når læreren har overskud og føler sig på hjemmebane. Det kan være en hjælp med periodvis eller permanent opbakning fra en ekstra lærer, så der er mulighed for kollegial støtte og sparring.

Tilbage i undervisningen har Mads og Signe aftalt at forsøge at forbedre relationen til de udfordrende elever. De vil forsøge at styrke dialogen med eleverne ved at vise interesse for børnene og spørge ind til deres idrætslige baggrund osv. og gøre sig umage med at bruge deres erfaringer, ord og vendinger (optag)²² fremover. De vil være opmærksomme på, om der kan

skabes betydningsfulde øjeblikke, hvor eleverne mærker, at de har værdi i undervisningen og som mennesker. Helt banalt lykkes det at gå og hyggesnakke med en af drengene i den sidste del af oprydningen efter lektionen, hvor læreren beder om ekstra hjælp. Selvom det kun tog få minutter, gav det mulighed for en kort samtale og anledning til oprigtigt at sige tak for hjælpen. Det tager tid, siger Mads, men det handler om at lede efter åbninger, så det negative mønster kan erstattes af nye.

Et kropsprofessionelt perspektiv – med kroppen på arbejde

En tænkeboks skal ses som et alternativ til konflikt og kontroltab. Alle lærere kan blive bragt i situationer, hvor de mister overblikket, udfordres og oplever helt eller delvist kontroltab med undervisningen. Det kan være alvorligt, og mens det står på, er vi i følelsernes vold. Frustrationen, usikkerheden og den eventuelle vrede forplanter sig i kroppen og opleves som forskellige former for ubehag. I selve undervisningen er man underlagt handlingstvung – man kan ikke sætte situationen på pause og tænke sig om eller få gode råd af en kollega. Tænkeboksen kan være et forsøg på at tage lidt af presset fra situationen, så man ikke skal tage en konflikt foran klassen, og det kan give både elever og lærer mulighed for at tænke sig om.

Med det åbne og oprigtige spørgsmål: *Hvad kan få dig til at deltage mere i undervisningen?* er der reel mulighed for, at vi lærere nogle gange kan blive klogere på, hvordan vores undervisning opleves, og der er stor sandsynlighed for, at eleverne bliver mere bevidste om deres ansvar og rolle. For mange vil denne form for dialog være anderledes og kan se ud som en overreaktion. Intentionen er ikke, at der skal sendes elever væk fra undervisningen jævnlige, eller at der skal være omstændelige møder og aftaler i tide og utide. Intentionen er derimod at gøre eleverne ansvarlige og myndige og at dele ansvar og erfaringer med sine lærerkolleger, så man ikke står alene med de fastlåste situationer. Det er oplagt, at den slags samtaler skal tages med lærerkollegerne i klasse- og årgangsteamet og til dels med ledelsen, så man også er forberedt og har opbakning, hvis det er særlig svært eller kompliceret.

De gode råd

- Sørg for, at du og eleverne føler sig tilpas.
- Gør det tydeligt, at vi mødes om faget og er sammen for at lære noget. Idrætten er vores fælles omdrejningspunkt.
- Del ansvaret for trivsel og læring med eleverne – brug forpligtende medbestemmelse.
- Bed om hjælp, hvis noget eller nogen driller – tag en tænkeboks.
- Skab struktur og synlighed i alle elevers læring.
- Hav en opgavebank med meningsfulde tilbud til de elever, der eventuelt ikke kan deltage fuldt ud (skadet eller lignende) – giv dem medbestemmelse.
- Hold øje med elevrelationerne. Er der elever, der står helt eller delvist udenfor fællesskabet? Hvordan kan du som lærer tænke socialt og fagligt kreativt, så denne elev/disse elever bliver deltagere?

Fællesskabende oplevelser og projekter kan styrke lærerens og elevernes trivsel i undervisningen, og det er værd at bemærke, at elever trives og lærer mere i miljøer, hvor læreren har det godt. I klasser, hvor læreren har lyst til at vende tilbage til undervisningen og være sammen med eleverne og lære dem noget – der lærer eleverne mest. Eller sagt på en anden måde: Hvis vi som lærere trives og føler os tilpas i idrætsundervisningen, er der stor sandsynlighed for, at vores elever også trives og dermed har et ønske om at få alle med og deltage i idrætsundervisningen på gode vilkår. Der er god grund til at tage temperaturen på fællesskabet

ved at mærke efter egen mavefornemmelse. Mavefornemmelsen skal suppleres med en systematisk og professionel vurdering af, om alle elever lærer noget og har mulighed for udvikling. Den systematiske vurdering kan med fordel foretages i idrætslærerteamet og være en fast del af evalueringen af forløb og som minimum foregå mindst to gange om året. De to centrale spørgsmål i vurderingen er:

- C. Har alle eleverne lært noget i disse uger eller dette forløb? (Flueben ved samtlige navne).
- D. Har alle elever haft mulighed for at deltage i aktiviteterne?

Hvis svaret er ja, kan vi fortsætte med de aktiviteter og undervisningsformer, der ser ud til at fungere. Hvis svaret derimod er nej eller delvist, må læreren (gerne i dialog med eleverne) afprøve andre undervisningsformer, der kan støtte elevernes læring. Undervisningen er lærerens ansvar, og læringen er elevernes udbytte, når de deltager, og undervisningsaktiviteterne lykkes. Læreren har hovedansvaret for at sætte rammen for det faglige fællesskab, og eleverne skal inviteres til at fylde rammen ud.

Outro

Faglighed og fællesskab skal gå hånd i hånd. Det er sjovere at lære noget, når man er en del af fællesskabet, og fagligheden er en god anledning til at være fælles om noget. Ved at dyrke idrætsfagets kvaliteter må vi forsøge at give eleverne værdifulde oplevelser, som de kan lære af og vokse med – sammen. Alle lærere og elever bør have oplevelsen af at dyrke faget i fællesskab.

God arbejdslyst!

Litteratur og baggrundsstof

Inspirationsmaterialet tager afsæt i grundidéerne fra Helle Plauborgs og Helle Rabøls arbejde og teorier. Der er yderligere inspiration fra Helle Rønholts beskrivelse af idrætsfagets dannelsespotentiale med udvikling af handlekompetence, og der er hentet principper i Decis og Ryans tanker om motivation i selvbestemmelsesteorien. Empirisk trækkes der på SFI-rapporten fra 2012 og EVA-rapporten fra 2004. Der er idéer fra det flerstemmige klasserum af Olga Dysthe og tanker om kropssprog fra Helle Winther.

Afsnittet om elever med funktionsnedsættelser er stærkt inspireret af bogen *Alle til idræt fra Handicapidrættens Videnscenter, 2018*.

Litteratur

Dysthe, Olga. Det flerstemmige klasserum. Klim 1997.

Munk, Mette og Seelen, Jesper Von. Status på idrætsfaget (SPIF), Det nationale videnscenter KOSMOS 2011.

Selmer, Jette, Flygstrup, Birgitte og Soulié Tine. Alle til Idræt. Handicapidrættens Videnscenter, 2018 Winther, Helle.

Slutnoter

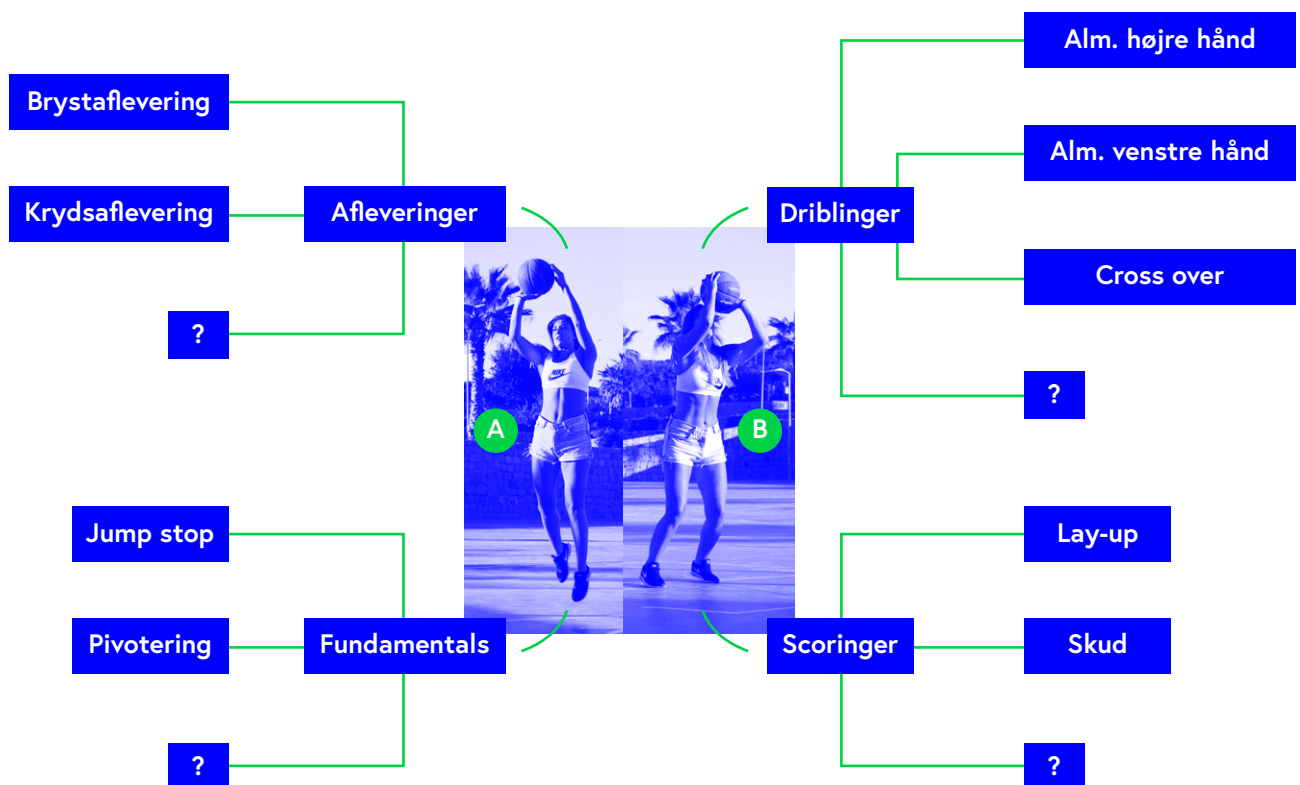
1. Se eksempelvis: Alle til idræt, Handicapidrættens Videnscenter af Tine Souflé, Birgit Flystrup og Jette Selmer (2018)
2. Holdspil med frisbee, se evt. <https://www.emu.dk/modul/ultimate>
3. Kin-Ball, OMNIKIN Kin-ball er et canadisk udviklet boldspil med tre hold med fokus på deltagelse og inklusion. Se eventuelt <https://www.omnikin.com/official-kin-ball-sport>
4. Hansen, Helle Rabøl. We don't need no education. (In press) 2017
5. Se evt. mere på <https://www.cefu.dk/emner/forskning-samarbejde/unge-og-uddannelse/unges-lyst-til-laering.aspx>
6. Bøje, Claus. Kampen, legen og dansen. KVAN 62, årgang 22, 2002.
7. Stenlev, Jette og Kagan, Spencer. Cooperative Learning. Alinea.
8. Quiz og byt er en struktur fra Cooperative Learning. Stenlev, Jette og Kagan, Spencer. Cooperative Learning. Alinea.
9. Se print venligt eksempel i bilag 1 sidst i dokumentet
10. Fælles Mål, Idræt efter syvende klasse
11. Se eksempelvis <http://kampogkultur.dk/>
12. Se Fælles Mål efter syvende klasse.
13. Fælles Mål for Idræt – efter syvende klasse.
14. Selmer, Jette, Flygstrup, Birgitte og Soulié Tine. Alle til Idræt. Handicapidrættens Videnscenter, 2018.
15. Idrætsfagets formål <https://www.emu.dk/modul/idr%C3%A6t-f%C3%A6lles-m%C3%A5l-i-C3%A6seplan-og-vejledning>
16. Fælles Mål i Idræt efter syvende klasse.
17. Fra Cooperative learning.
18. Fra Cooperative learning.
19. Udtrykket solørøv stammer fra elevernes udtalelser som en beskrivelse af en spiller, der bare går selv og dribler og afslutter uden at spille sine medspillere.
20. Feedback eller kommunikationsteknik fra Lene Heckmann.
21. Se eksempel i bilag 2 sidst i dokumentet.
22. Olga Dysthe

Bilag 1. Quiz og byt spørgsmål til teenvolley og volleyball (eksempel)

<p>Vis et godt fingerslag (fingerslagskast), og nævn tre-fire nøgleord</p> <p>Lav ti eksemplariske fingerslag sammen</p>	<p>Vis et godt baggerslag (baggerslagskast), og nævn tre-fire nøgleord</p> <p>Lav ti eksemplariske baggerslag sammen</p>
<p>Vis et godt smash (stående), hvor du rammer din makker (der griber eller laver kontrolslag, der gribes), og nævn tre-fire nøgleord</p> <p>Lav fem eksemplariske smash hver til makkeren</p>	<p>Demonstrer en god hævning, hvor du får bolden fra venstre side og spiller den op i basketballkurven med fingerslag. Lav fem hævninger hver, nævn tre-fire nøgleord, og nævn eventuelt en ting, I kan gøre hver især for at lave endnu bedre hævninger</p>
<p>Hvad er en pandekage i volleyball?</p> <p>Vis, forklar og lav tre-fem pandekager hver med en øvelse, der passer til jeres niveau</p>	<p>Forklar og demonstrer reglerne og formålet i teenvolley level 1. Find et andet par, og spil fire bolde, hvor I forsøger at spille med hinanden, så I kan vise god teknik</p>
<p>Forklar og demonstrer reglerne og formålet i teenvolley level 2</p> <p>Find et andet par, og spil fire bolde, hvor I forsøger at spille med hinanden, så I kan vise god teknik</p>	<p>Vis de seks positioner på et volleyball-hold, og forklar, hvilken rolle/ansvar spilleren har på hver af de seks positioner, når man skal modtage serven</p>
<p>Demonstrer en god underhåndsserv, og nævn nøgleord. Lav fem server hver til makkeren, der enten griber eller laver kontrolslag. Nævn en-to ting, I kan gøre hver især for at lave endnu bedre server</p>	<p>Demonstrer et godt baggerslag, og nævn tre nøgleord. Lav ti baggerslag sammen. Nævn en-to ting, I kan gøre hver især for at lave endnu bedre baggerslag</p>
<p>Demonstrer et godt fingerslag, og nævn tre-fire nøgleord. Lav ti fingerslag sammen. Nævn en-to ting, I kan gøre hver især for at lave endnu bedre fingerslag</p>	<p>Demonstrer et godt smashtilløb, og nævn to-tre nøgleord. Demonstrer et smash, hvor du selv kaster bolden op, laver et tilløb på tre skridt og slår bolden kontrolleret mod væggen, til din makker eller over nettet (husk at tage hensyn til de andre). Lav fem smash hver, og giv hinanden et fokuspunkt, der kan gøre smashet bedre</p>

<p>Hvad er en blokade i volleyball? Hvad er godt, og hvad skal man passe på? Vis bevægelsen, og lav fem blokader hver, og giv et forslag til forbedring</p>	<p>Demonstrer en god overhåndsserv, og nævn nøgleord. Lav fem overhåndsserver hver til makkeren, der enten griber eller laver kontrolslag. Nævn en-to ting, I kan gøre hver især for at lave endnu bedre server</p>
<p>Demonstrer en god springserv, og nævn nøgleord. Lav fem overhåndsserver hver til makkeren, der enten griber eller laver kontrolslag. Nævn en-to ting, I kan gøre hver især for at lave endnu bedre springserver</p>	<p>Hvad er de vigtigste dommertegn i volleyball? Vis de tegn, du kender, og forklar, hvad de viser</p> <p>Hvad er vigtigt for at være en god dommer i volleyball?</p>
<p>Hvor står hæveren, og hvad er hæverens opgave i spillet? Kom med to-tre fokus-punkter til hæveren, og giv (vis gerne) dit bedste eksempel på en øvelse, der kan træne hævnings</p>	<p>Hvordan er det bedst at stå placeret, når holdet skal modtage en serv (i teenvolley og ved seksmandsvolley)? Vis, hvordan du gerne vil stå, og hvordan du vil placere ben, arme og skuldre, når du skal modtage en bold lige fremme, til højre, til venstre og højt</p>
<p>Vis og forklar et korrekt smashtilløb. Hvordan timer man bedst tilløbet til et smash? Vis fem smashtilløb hver, og se, om der er ting, der kan forbedres</p>	<p>Hvilket slag bruges oftest, når bolden skal spilles frem til hæveren? Hvad er vigtigt for at lave et godt fremspil?</p>
<p>Nævn to gode øvelser til at træne baggerslag, og afprøv eventuelt den øvelse, du synes bedst om. Lav ti baggerslag sammen</p>	<p>Nævn to gode øvelser til at træne serv, og afprøv eventuelt den øvelse, du synes bedst om. Lav ti server hver</p>
<p>Nævn to gode øvelser til at træne fingerslag, og afprøv eventuelt den øvelse, du synes bedst om</p>	<p>Nævn to gode øvelser til at træne smash, og afprøv eventuelt den øvelse, du synes bedst om</p>
<p>Nævn to gode øvelser til at træne baggerslag, og afprøv eventuelt den øvelse, du synes bedst om</p>	<p>Nævn to gode øvelser til at træne blokade, og afprøv eventuelt den øvelse, du synes bedst om</p>
<p>Hvordan viser man som dommer, at bolden er ude? Hvordan viser man som dommer, at bolden er inde?</p>	<p>Hvordan viser man som dommer, at der må serves? Hvad sker der, hvis en spiller rører nettet?</p>
<p>Hvad kendetegner den gode holdspiller?</p>	<p>Giv eksempler på, hvordan man kan tage ansvar og bakke sine medspillere op i et holdspil som volleyball</p>
<p>Hvilke tegn på kulturelle værdier og normer kan man se i volleyball sammen-lignet med et andet boldspil?</p>	

Basketball - Teknik



Bilag 3. Delphievaluering af idrætsundervisningen

Vi skal evaluere idrætsundervisningen. Svar så kort og præcist som muligt, så vi kan gøre idræts-timerne endnu bedre.

NÆVN TRE TING, DER FUNGERER GODT, NÅR DU SKAL LÆRE NOGET I IDRÆT	SÆT KRYDS, HVIS DU ER ENIG
1.	
2.	
3.	

NÆVN TRE TING, DER KAN STYRKE DIN LÆRING OG GLÆDE I IDRÆTSUNDER-VISNINGEN	SÆT KRYDS, HVIS DU ER ENIG
1.	
2.	
3.	

På forhånd tak
Idrætslærerne